

Ludwig-Maximilians-Universität München

Department Pädagogik und Rehabilitation



Soziale Integration durch Schulbegleitung?

Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayerischen Regelschulen

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Anna Jerosenko

2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hartmut Ditton

Datum der mündlichen Prüfung: 27.11.2019

Danksagung

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich bei dieser Arbeit unterstützt haben. Zuallererst möchte ich allen teilnehmenden Lehrkräften, Schulbegleitungen sowie Schülerinnen und Schülern meinen Dank dafür aussprechen, dass sie sich Zeit für die Datenerhebung genommen haben. Dies hat mir einen spannenden Einblick in Ihre Welt ermöglicht!

Weiterhin gilt mein großer Dank meinen Betreuern Prof. Dr. Reinhard Markowetz und Prof. Dr. Hartmut Ditton für das Interesse am Thema, die Unterstützung, Beratung und wichtige Fragen, die mich stets zum Weiterdenken anregten. Auch meinen Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl gilt mein ganz besonderer Dank für den unkomplizierten Austausch und die fachliche, aber auch die persönliche Unterstützung in jeder Phase der Arbeit. Melanie, Anna, Daniela und Wolfgang, danke für alles!

Außerdem möchte ich mich ganz besonders bei meinen Korrekturlesern und –leserinnen für die wertvollen Hinweise und Verbesserungsvorschläge bedanken, ganz besonders bei meinem Freund Christoph Zuleger, Pippa Gschwind, Matthias Krämer und Linda Marchioro vom statistischen Beratungslabor der LMU. Chris, dein geduldiges und offenes Ohr und deine Unterstützung waren unbezahlbar.

Schließlich gilt mein großer Dank meiner Familie, besonders meiner Mutter, Jelena Jerosenko und meiner Oma Galina Sudakova für das Interesse am Projekt und den unerschütterlichen Glauben an das Gelingen der Arbeit. Auch in schwierigen Phasen habt ihr an mich geglaubt!

Zusammenfassung

Obwohl sie ein relativ neues Phänomen an Regelschulen darstellen, sind Schulbegleitungen zur Inklusion von Schülerinnen¹ mit seelischer Beeinträchtigung an Regelschulen nicht mehr wegzudenken. Schulbegleitungen stellen unterstützendes Personal an der Schule dar, die einem einzelnen Kind in der Klasse zugeordnet sind und dessen Teilhabe am Unterricht und Schulleben ermöglichen. Diese individuelle Betreuung steht jedoch im Verdacht, neben positiven Auswirkungen durch die individuelle Förderung, auch negative Auswirkungen durch Stigmatisierungsprozesse und nachteilige Verläufe von sozialen Vergleichen auf die Akzeptanz des begleiteten Kindes durch die Mitschüler zu haben. Neben dem reinen Erhalt einer Schulbegleitung, dessen möglicherweise stigmatisierende Wirkung noch nicht untersucht ist, kann die Maßnahme Schulbegleitung je nach Ausprägung der persönlichen Voraussetzungen der Begleitung, deren Interaktion mit den schulischen Akteuren sowie der systemischen Ausgestaltung der Maßnahme unterschiedlich auf die soziale Integration in die Klasse wirken.

Die soziale Integration ist zudem im Vergleich zum Aspekt der schulischen Leistung in der Schul- und Bildungsforschung weniger intensiv untersucht. Soziale Integration wird vielfältig definiert und meint das Ausmaß, in dem ein Kind durch die Mitschülerinnen akzeptiert wird und es sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet, das aus einer Selbst- und auch aus einer Fremdeinschätzung heraus beurteilt werden kann. Kinder mit seelischer Beeinträchtigung sind hierbei besonders vulnerabel und weisen ein erhöhtes Risiko auf, aufgrund ihres Förderbedarfs von ihren Mitschülerinnen ohne Beeinträchtigung sozial exkludiert zu werden. Die soziale Integration hängt jedoch auch von zahlreichen weiteren persönlichen und Umweltvariablen des Kindes ab.

Aufgrund dieser Ausgangslage stellt sich die bisher noch nicht geklärte Frage, welchen *Einfluss Schulbegleitungen auf die soziale Integration* ihres begleiteten Kindes mit seelischer Beeinträchtigung an Regelschulen ausüben. Eine weitere zentrale Frage ist, welchen *Stellenwert* die Schulbegleitung *im Vergleich zu weiteren Einflussvariablen* auf die soziale Integration einnimmt.

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Beantwortung dieser Fragestellungen mit Hilfe zweier quantitativer Untersuchungen. Studie 1 basiert auf n = 59 Fällen, bei der aus Sicht der Lehrkräfte die soziale Integration des Schülers sowie weitere Einflussvariablen eingeschätzt wurden. Hierbei werden Einschätzungen von Lehrkräften von Schülern *ohne* Schulbegleitung mit Lehrkräften mit Schülern *mit* Schulbegleitung im Hinblick auf soziale Integration verglichen, um die Bedeutsamkeit des Erhalts einer Schulbegleitung auf soziale Integration zu ermitteln. Zudem wird der Erhalt einer Schulbegleitung im Kontext weiterer Variablen des Kindes, der Klasse, der Lehrkraft und der Schule analysiert, um dessen Stellenwert im Kontext dieser externen Variablen zu bestimmen. Studie 2 basiert auf n = 108 Fällen, bei denen aus Sicht der

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf geschlechtsneutrale Termini (wie z. B. SchülerIn) verzichtet und stattdessen, das jeweils andere Geschlecht einschließend, entweder die männliche oder die weibliche Form verwendet.

Schulbegleitungen die soziale Integration des Schülers sowie mehrere Merkmale der Maßnahme Schulbegleitung eingeschätzt wurden. Diese Studie beschäftigt sich mit der Analyse von personalen, interaktionellen und systemischen Merkmalen einer Schulbegleitung und deren Einfluss auf die soziale Integration begleiteter Kinder.

Die Ergebnisse der Lehrkräfteeinschätzungen in Studie 1 sprechen für einen positiven Einfluss des Erhalts einer Schulbegleitung auf die soziale Integration. Im Vergleich zu externen Faktoren, die keinen Bezug zur Schulbegleitung aufweisen, fällt der Einfluss des Erhalts einer Schulbegleitung jedoch gering aus. Im Hinblick auf fördernde Merkmale einer Schulbegleitung in Studie 2 wurde die Empathiefähigkeit als bedeutsam für eine stärkere soziale Integration in die Klasse ermittelt.

Die Ergebnisse sprechen dafür, Schulbegleitungen durch kontinuierliche Weiterbildungen auch im Hinblick auf Empathiefähigkeiten zu professionalisieren, um die soziale Integration des Kindes positiv zu beeinflussen. Dennoch warnen die Ergebnisse auch davor, die soziale Integration von Kindern mit seelischer Beeinträchtigung in die alleinigen Hände von Schulbegleitungen zu legen, auch wenn diese einen tendenziell positiven Einfluss auf die soziale Integration ausüben. Auch die Schule selbst muss ihren Beitrag zur Herstellung förderlicher sozialer Bedingungen leisten, indem sie sich auf der Ebene der unterrichtlichen Praktiken sowie der Haltung aller Schulseitigen inklusiv weiterentwickelt.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Theoretische Grundlagen.....	3
2.1	Soziale Integration	3
2.1.1	Integration im schulischen Kontext	3
2.1.2	Soziale Integration – Annäherung an den Begriff	6
2.1.3	Bedeutung sozialer Integration für Schulerfolg und Wohlbefinden	11
2.2	Maßnahme Schulbegleitung	14
2.2.1	Definition und Herkunft der Schulbegleitung	15
2.2.2	Das Berufsbild der Schulbegleitung	17
2.2.3	Literaturreview zu Effekten von Schulbegleitungen auf soziale Integration	27
2.2.4	Synthese	39
2.3	Externe Einflussvariablen auf soziale Integration	48
2.3.1	Mikrosystem des Kindes.....	50
2.3.2	Exosystem des Kindes	63
2.3.3	Mesosystem Klasse.....	65
2.3.4	Mesosystem Lehrkraft	72
2.3.5	Mesosystem Schule	75
2.4	Synthese und Fragestellungen	77
3	Methode	80
3.1	Forschungsdesign	80
3.1.1	Studie 1 – Lehrkräftebefragung	81
3.1.2	Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung	82
3.2	Forschungsinstrumente	83
3.2.1	Studie 1 – Lehrkräftebefragung	83
3.2.2	Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung	91
3.3	Stichprobe	97
3.3.1	Studie 1 – Lehrkräftebefragung	97
3.3.2	Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung	101
3.4	Durchführung der Untersuchungen	103
3.4.1	Studie 1 – Lehrkräftebefragung	103
3.4.2	Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung	105
3.5	Datenaufbereitung und statistische Auswertung	106
3.5.1	Studie 1 – Lehrkräftebefragung	107
3.5.2	Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung	107

4	Ergebnisse.....	109
4.1	Bedeutung des Erhalts einer Schulbegleitung für soziale Integration	109
4.1.1	Deskriptive Befunde	109
4.1.2	Inferenzstatistische Befunde	111
4.2	Bedeutung von Merkmalen der Schulbegleitung für soziale Integration	111
4.2.1	Deskriptive Befunde	111
4.2.2	Korrelationsanalyse zwischen Faktoren der Schulbegleitung und sozialer Integration.....	113
4.2.3	Regressionsanalyse der Faktoren der Schulbegleitung auf soziale Integration	115
4.3	Bedeutung externer Variablen für soziale Integration.....	117
4.3.1	Deskriptive Befunde	117
4.3.2	Korrelationsanalyse zwischen externen Faktoren und sozialer Integration	119
4.3.3	Regressionsanalyse externer Faktoren auf soziale Integration	122
5	Diskussion.....	128
5.1	Zusammenfassung	128
5.2	Interpretation, Einordnung und Diskussion der Ergebnisse	129
5.2.1	Bedeutung des Erhalts einer Schulbegleitung für soziale Integration	129
5.2.2	Bedeutung von Merkmalen der Schulbegleitung für soziale Integration	131
5.2.3	Bedeutung externer Variablen für soziale Integration.....	134
5.3	Diskussion und Limitationen der Methode.....	138
5.3.1	Einschätzung sozialer Integration.....	138
5.3.2	Repräsentativität der Stichprobe	140
5.3.3	Validität	141
5.3.4	Forschungsdesign	141
5.4	Bilanz und Beitrag zur aktuellen Diskussion.....	142
6	Fazit und Ausblick.....	145
	Literaturverzeichnis.....	147
	Abbildungsverzeichnis	166
	Tabellenverzeichnis	168
	Abkürzungsverzeichnis.....	171
	Anhang	172

1 EINLEITUNG

Seit 2 Jahrzehnten wird in Deutschland mit unterschiedlichen Maßnahmen schulischer Inklusion verstärkt versucht, Schülerinnen mit Förderbedarf eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen, indem diese an Regelschulen lernen können. Davon wird nicht nur der Aufbau eines positiven Selbstbildes bei diesen Kindern, sondern auch die Ausschöpfung des Leistungspotenzials im Vergleich zu Förderschulen erwartet. Insgesamt stehen Regelschulen jedoch noch am Anfang ihrer inklusiven Entwicklung und sind noch nicht ausreichend für die Förderung von Kindern mit Förderbedarf im Hinblick auf einstellungsbezogene, personelle, systemische und auch bauliche Ressourcen ausgestattet.

Um dennoch die gemeinsame Beschulung von Schülern mit und ohne Förderbedarf an Regelschulen zu ermöglichen, stellt die häufigste Strategie schulischer Inklusion in Bayern der Einsatz von Schulbegleitung dar. Die Schulbegleitungen haben den Auftrag, Schülerinnen im Schulalltag beim Lernen, aber auch bei der sozialen Integration in die Klasse und das Schulleben zu unterstützen. Gemäß der durch die Kinder- und Jugendhilfe zu leistenden Eingliederungshilfe nach § 35a des achten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB VIII) unterstützen Schulbegleitungen Schüler mit sog. seelischen Beeinträchtigungen, die meist einen Förderbedarf in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung aufweisen und teilweise herausforderndes Verhalten zeigen.

Mittlerweile ist eine Schulbegleitung nahezu fester Bestandteil des schulischen Lebens von Schülern mit Förderbedarf geworden. Trotz der weiten Verbreitung dieser Maßnahme genießen Schulbegleitungen derzeit jedoch einen ambivalenten Ruf:

„Der Einsatz von Schulbegleitern in Regelschulen ermöglicht seit Jahren die Beschulung von Kindern mit Behinderungen. Der Bayerische Beiratsrat ist aber der Auffassung, dass auf diese Weise ein inklusives Schulsystem nicht realisiert werden kann. Er sieht vielmehr die Gefahr, dass Schulbegleiter (*sic*) Kinder mit Behinderungen aufgrund der Einzelbetreuung in eine Sonderrolle bringen und diese im Klassenverband stigmatisieren. Statt einer gleichberechtigten Teilhabe am Unterricht erfolgt derzeit vielfach eine soziale, psychologische und pädagogische Ausgrenzung, die den Grundsätzen der UN-Konvention für Menschen mit Behinderungen widerspricht.“ (Bayerischer Beiratsrat, 2014, S.1)

Dieses Zitat führt vor Augen, dass auch auf politischer Ebene Zweifel hinsichtlich der Eignung der Schulbegleitung zur sozialen und psychologischen Unterstützung von Schülerinnen mit Beeinträchtigungen bestehen. Diese Zweifel wurden bisher im Bereich der Schulbegleitung nach dem Sozialgesetzbuch XII für Schüler mit geistiger oder körperlicher Behinderung geäußert, wurden jedoch auch durch Jugendämter, die Schulbegleitungen nach SGB VIII finanzieren, aufgegriffen. So rief im Jahr 2014 das Landratsamt München ein Projekt ins Leben, mit dem Ziel, den Einsatz von Schulbegleitungen an Regelschulen im Landkreis München zu verbessern. Dabei wurden in Diskussionen der Projektsteuerungsgruppe ebenfalls zahlreiche ungeklärte Fragen über Rahmenbedingungen und Strategien eines effektiven und effizienten Einsatzes von Schulbegleitung aufgeworfen.

Im Hinblick auf die Leistungsentwicklung von Schülern mit Förderbedarf zeigte eine großangelegte Studie aus den USA bereits, dass Schulbegleitung einen negativen Effekt auf diese haben kann (Blatchford, Bassett, Brown & Webster, 2009). Die hier vorgestellte empirische Arbeit möchte einen Beitrag zur Klärung dieser Zweifel im Hinblick auf soziale Integration liefern, da im Mittelpunkt der traditionellen Bildungs-, Schul- und Unterrichtsforschung seit jeher die Bedingungen des Lernerfolges stehen und eine wichtige Grundlage für erfolgreiches Lernen, nämlich soziale Integration, bislang noch wenig untersucht wurde (Kiel & Weiß, 2016; Saddler, 2014). Soziale Integration ist jedoch spätestens seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 als zentrales gesellschaftliches Ziel und als Voraussetzung für den Lernerfolg vermehrt in den Fokus gerückt.

Vorliegende Arbeit nimmt Schüler mit einer seelischen Beeinträchtigung in den Blick, zu denen es bisher sehr wenig Forschung im Hinblick auf Effekte von Schulbegleitungen gibt (vgl. Herz, Meyer & Liesebach, 2018). Zahlreiche Befunde zeigen allerdings bereits, dass eine angemessene soziale Integration bei Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Regelschulklasse gefährdet ist, da diese die klassischen standardisierten und kompetenzorientierten Lernziele nicht erreichen können.

Die Arbeit beginnt mit der Klärung des Begriffs ‚soziale Integration‘, um dann zur Beschreibung des Berufsbildes der Schulbegleitung und den bisherigen Forschungsstand im Hinblick auf die Effekte von Schulbegleitung auf soziale Integration überzugehen. Ergänzt wird der Schulbegleitungsaspekt im Anschluss um Einflussfaktoren aus dem Mikro-, Exo- und Mesosystem des begleiteten Kindes auf soziale Integration. Aus diesem Forschungsstand werden mehrere Fragestellungen abgeleitet und anschließend die entsprechenden quantitativen Untersuchungen erläutert. Die ermittelten Effekte der Schulbegleitung und der externen Einflussfaktoren auf soziale Integration sowie die eingesetzte Forschungsmethodik werden anschließend vorgestellt und diskutiert. Die Arbeit schließt mit der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse, der Formulierung von Forschungsdesideraten und mit einem Beitrag zur aktuellen Diskussion um Schulbegleitung in Deutschland.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Im folgenden, theoretischen Teil der Arbeit wird zuerst das Konstrukt der sozialen Integration definiert und dessen Bestandteile erläutert. Im Zuge dessen wird die Bedeutsamkeit sozialer Integration für erfolgreiches Lernen dargestellt. Anschließend wird die Maßnahme Schulbegleitung definiert, das Berufsbild erläutert sowie der aktuelle Forschungsstand zur Wirkung von Schulbegleitungen dargelegt. Schließlich wird auf Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen mit einer seelischen Beeinträchtigung eingegangen. Der Begriff der seelischen Beeinträchtigung wird erläutert und die Besonderheiten bei sozialer Integration dargestellt. Dies erfolgt im Rahmen der Darstellung weiterer externer Faktoren, die soziale Integration beeinflussen können. Aus diesen Vorüberlegungen werden schließlich mehrere Forschungsfragestellungen zum Effekt von Schulbegleitungen auf soziale Integration abgeleitet.

2.1 Soziale Integration

Zu Beginn wird der Integrationsbegriff im schulischen Kontext erläutert, anschließend unterschiedliche Definitionen und Messverfahren sozialer Integration in der Schulklasse dargestellt und für diese Arbeit bewertet. Im Anschluss wird auf die Relevanz sozialer Integration für den Schulerfolg sowie das Wohlbefinden eingegangen.

2.1.1 Integration im schulischen Kontext

Der Begriff ‚Integration‘ (lat. Integratio – Wiederherstellung eines Ganzen) wird in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, z. B. in der Mathematik, Ökonomie, Migrationsforschung und Psychologie, unterschiedlich verwendet und vielfältig definiert (Heimlich, 2016, S. 118). In der Migrationsforschung bezieht sich Integration beispielsweise auf das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte und weiteren Heterogenitätsdimensionen wie Sprache. Psychologisch betrachtet rückt mit dem Begriff Integration die Einheit innerhalb einer Person und ihrer Beziehungen zur Umwelt ins Blickfeld. Hierbei wird beispielsweise die Anpassung Einzelner an eine Gruppe betrachtet (Caspar, 2014). Für die erziehungswissenschaftliche Disziplin ist der soziologische Zugang relevant, bei dem die Frage im Mittelpunkt steht, wie gesellschaftliche Einheiten aus einer Vielzahl von Personen und Gruppen entstehen können und wie die jeweilige Gesellschaft insgesamt ihren inneren Zusammenhalt organisiert (Endruweit & Trommsdorff, 2002, S. 248). Hierbei beschäftigt sich die Erziehungswissenschaft mit der Frage, auf welche Weise eine integrative gesellschaftliche Norm vermittelt werden kann.

In der *Sonderpädagogik* wurde und wird der Begriff der Integration ebenfalls vielfältig gebraucht und stark im schulischen Kontext verortet. Zum einen ist ‚Integration‘ der Überbegriff vergangener Bemühungen in Deutschland um mehr Teilhabe von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF). Zum anderen dient ‚Integration‘ in der Sonderpädagogik als Leitbild, unter dem das Bildungssystem weniger separierend gestaltet werden soll (Heimlich, 2016,

S. 118). Auch wurde und wird mit ‚Integration‘ die individuumsbezogene Maßnahme bezeichnet, Schüler mit SPF an Regelschulen aufzunehmen (ebd.). Für den Erziehungswissenschaftler Georg Feuser ist Integration in diesem Zusammenhang ein Prozess, in dem „(...) *alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau* (...) an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser, 1995, S. 173f, Hervorhebungen im Original). Damit stehen aus heil- und sonderpädagogischer Sicht die Kooperation und das Voneinander-Lernen im Mittelpunkt integrativer Prozesse (Heimlich, 2016, S. 118).

Der Begriff der Integration wurde in Deutschland seit der Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 durch den Begriff der Inklusion teilweise abgelöst. Bei der UN-BRK handelt sich um ein Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, das 2006 von den Vereinten Nationen (UN) beschlossen wurde. Dieses beinhaltet in 50 Artikeln zahlreiche, auf die Lebenssituation betroffener Menschen abgestimmte Regelungen, das in ihrer Gesamtheit die allgemeinen Menschenrechte für diese Zielgruppe bekräftigt. Artikel 24 betrifft das Recht auf Bildung und verpflichtet die Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem umzusetzen (Meisen, o.J.). Der Begriff ‚Inklusion‘ entstammt dabei dem englischen Wort ‚inclusion‘ und meint das gesellschaftliche und auch schulische Ziel, allen Menschen eine vollständige Teilhabe an allen Lebensbereichen zu ermöglichen. Der Begriff der Inklusion beschreibt zudem einen Zustand, bei dem alle Menschen mit ihren Unterschieden gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft darstellen. Integration dagegen meint einen Prozess, vorher ausgegrenzte Menschen wieder in die Gesellschaft aufzunehmen (Hinz, 2002).

Zahlreiche Wissenschaftler in der Sonderpädagogik sehen mit dem Begriff der Integration die Realitäten von Kindern mit SPF in der Gesellschaft und an Schulen besser beschrieben. In der Heil- und Sonderpädagogik beschreibt Heimlich Integration als Ziel und Leitbild. Sie ist die Aufgabe demokratischer Gesellschaften, gesellschaftliche Teilhabe bei Wahrung der Selbstbestimmung zu garantieren (Heimlich, 2016, S. 119). Integration kann aber auch als Weg zu diesem Ziel verstanden werden, den Cloerkes auch als *Kontakthypothese* bezeichnet. Gemäß der Kontakthypothese sollen Kinder und Jugendliche mit SPF von Beginn an gemeinsam in integrativen Bildungseinrichtungen spielen und lernen (vgl. Heimlich, 2003). Dahinter steht die Vorstellung, dass Kinder und Jugendliche möglichst frühzeitig in Bildungseinrichtungen Unterschiede zwischen Menschen in der Gesellschaft kennenlernen und mit diesen Unterschieden umgehen lernen. Damit verbunden ist die Annahme, dass unter der Voraussetzung eines möglichst frühzeitigen gemeinsamen Spielens und Lernens die Chance für gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben bei Menschen mit Behinderung steigt, da einstellungsabhängige Vorurteile und entsprechende Stigmatisierungen abgebaut werden (Reicher, 1988; Nakken & Pijl, 2002).

Markowetz integriert die Kontakthypothese in sein Prozessmodell, bei dem er bereits nicht von schulischer Integration, sondern von schulischer Inklusion spricht (vgl. Abb. 1).

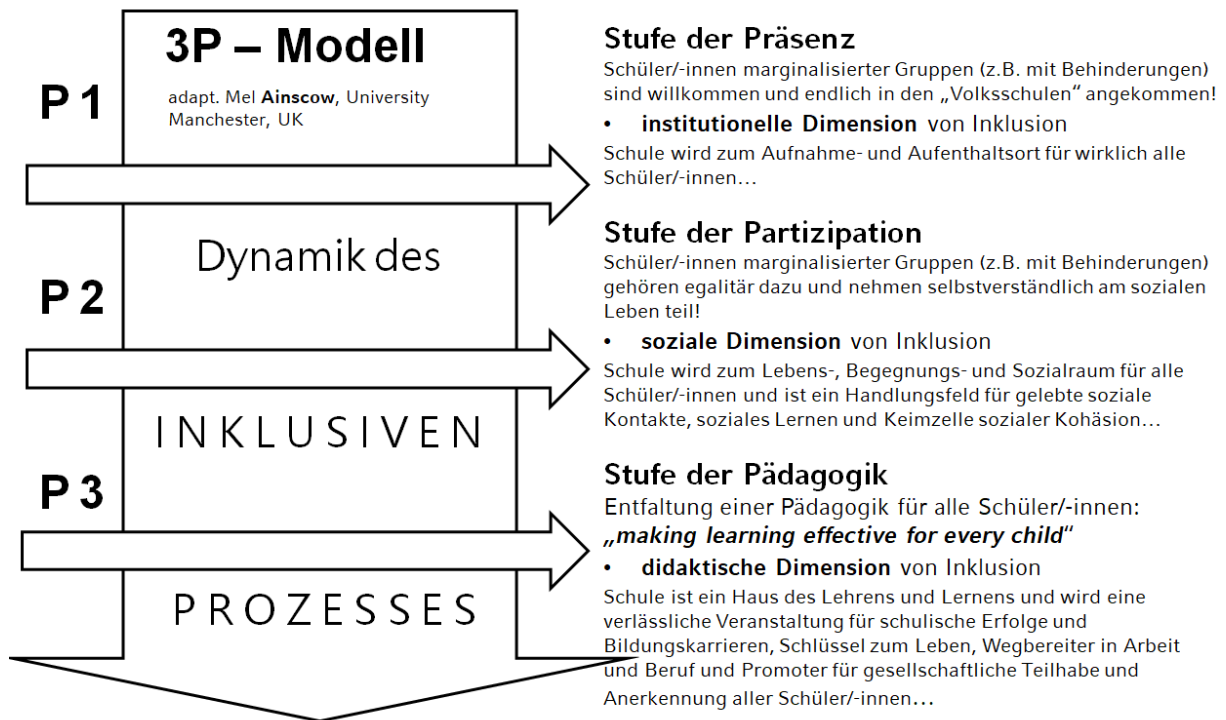


Abb. 1: Prozessmodell schulischer Inklusion aus Markowetz, R. (2016b). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer, R. Markowetz (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, W. Kohlhammer 2016; © W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Das erste Ziel schulischer Inklusion von Kindern mit SPF ist deren Präsenz in Bildungseinrichtungen, bei der bereits die Kontakthypothese wirksam werden kann. Dies bezeichnet Markowetz als institutionelle Dimension von Inklusion, bei der Kinder mit SPF an Regelschulen aufgenommen werden (vgl. Markowetz, 2016b). Dies ist jedoch nur ein erster Schritt. Es soll weiterhin eine bestmögliche soziale Teilhabe von Schülern mit SPF am Unterricht und Schulleben ermöglicht werden (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 1999; Huber, 2006; Symes & Humphrey, 2011; Markowetz, 2016b), welche neben der reinen Präsenz eine soziale Integration dieser Schülerinnen voraussetzt und zu einer positiven gemeinsamen Teilhabe der gesamten Klasse führt (Schwab, 2014, S. 42). Dies bezeichnet Markowetz als soziale Dimension des Inklusionsprozesses. Das dritte Ziel schulischer Inklusion wird auf der pädagogisch-didaktischen Ebene der Anpassung von Unterrichtsmethoden und die Ermöglichung von Lernprozessen, z. B. nach Feuser (s.o.) gesehen (Markowetz, 2016b).

Das Ziel der sozialen Integration stellt im Rahmen schulischer Integration als Weg (Heimlich, 2016) bzw. im Rahmen schulischer Inklusion (Markowetz, 2016b) demnach eine wichtige Komponente zur Erreichung von Teilhabe am regulären Bildungssystem, über die bloße Präsenz an diesen Schulen hinaus, dar (ebd.). Eine genaue Begriffsklärung sozialer Integration wird im folgenden Kapitel vorgenommen.

Es ist anzumerken, dass schulische Integration seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im öffentlichen und Fachdiskurs von dem Begriff der schulischen Inklusion dominiert wird, auch wenn die Verwendung der Begrifflichkeiten umstritten ist. Insgesamt

empfiehlt Wocken nach einer Diskussion beider Begriffe die Verwendung des Inklusionsbegriffs (Wocken, 2011). Da dieser sich auch bereits in Schulen, der Schulverwaltung und im politischen Diskurs in Bayern und Deutschland durchgesetzt hat, wird in dieser Arbeit von schulischer Inklusion gesprochen.

2.1.2 Soziale Integration – Annäherung an den Begriff

2.1.2.1 Begriffsklärung

In empirischen Studien über die soziale Komponente schulischer Inklusion wird in der Regel der Begriff der sozialen Integration verwendet (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013, S. 64). Es gibt unterschiedliche Definitionsversuche, die sich in ihren zugrundeliegenden Konzepten jedoch oftmals ähneln. Diese werden im Folgenden beginnend bei allgemeinen Definitionen und anschließend anhand konkreter Operationalisierungsvorschläge dargestellt.

Aus soziologischer Sicht lässt sich soziale Integration allgemein wie folgt beschreiben: „Durch die Zuweisung von Positionen und Funktionen in einem sozialen Gebilde sollen dessen Elemente aufeinander bezogen, funktional aufeinander angewiesen sein und sich damit zu einem Ganzen konstituieren“ (vgl. Reinholdt, 2000, S. 300; zitiert nach Sonntag, 2013, S. 1). Hierbei wird das ‚eine Ganze‘ als Ziel gesehen, das durch den Prozess der Zuweisung von Positionen und Funktionen an Personen erreicht werden soll. Es handelt sich um eine auf viele Lebensbereiche beziehbare Definition eines Idealzieles, dass alle Individuen ein Ganzes konstituieren.

Die wichtigste deutschsprachige Definition aus dem Feld der Heil- und Sonderpädagogik stammt von Otto Speck und konkretisiert den Begriff für das sonderpädagogische Forschungsfeld. Für ihn ist soziale Integration die Fähigkeit,

- „mit der gegebenen Umwelt, sei sie behindert oder nicht, kommunizieren und mit ihr handeln zu können;
- das Ausüben sozialer Rollen,
- soziale Teilhabe an Gruppen nach eigener Wahl: Spielgruppen, Lerngruppen, Arbeitsgruppen, Freizeitgruppen;
- wohnhaftes Eingegliedertsein;
- berufliches Eingegliedertsein;
- kulturelle Partizipation“ (Speck, 2008, S. 406f).

Hierbei definiert Speck soziale Integration ganzheitlich und integriert bereits verschiedene Voraussetzungen für soziale Integration sowie unterschiedliche Lebensbereiche, zu dem auch die Schule gehört („Lernbereiche“). Im Rahmen dieser Arbeit soll das schulische Eingegliedertsein auf Ebene der Mitschülerinnen der Klasse im Mittelpunkt stehen. Die von Speck aufgezählten Fähigkeiten werden aber nicht weiter definiert und bleiben relativ allgemein.

Andere Autoren versuchen, Voraussetzungen zur Entstehung von sozialer Integration konkreter zu beschreiben. Erfolgreiche soziale Integration umfasst unter anderem ein weites Feld der Erlebens und Verhaltens einer Person, aus denen hier nur ein Ausschnitt dargestellt werden soll:

- Subjektive Akzeptanz
- Interesse aneinander
- Sympathien füreinander
- Bereitschaft zu gemeinsamen Tätigkeiten
- Abbau von Vorurteilen
- Toleranz
- Hilfsbereitschaft
- Unbefangenheit im Umgang miteinander
- Gegenseitige Wertschätzung
- Rücksichtnahme
- Verständigungsbereitschaft und Verständigungstechniken
- Emotionale Zuwendung
- Humane Akzeptanz
- Mitmenschliche Solidarität
- Prosoziales hilfreiches Verhalten (Wocken, 1993, S. 86; Cowlan et al., 1994, S. 212-243; zitiert nach Sonntag, 2013, S. 1)

Diese Auflistung gibt einen Eindruck darüber, auf welchen Bedingungen erfolgreiche soziale Integration aufbauen kann, sie zeigt aber auch eine hohe Komplexität von Prozessen auf Gefühls- und Verhaltensebene auf.

Richtet man den Fokus auf die Schulklasse, kann soziale Integration aus einer Innensicht sowie einer Außensicht beschrieben werden. Aus der Außenperspektive heraus beschreibt Preuss-Lausitz soziale Integration als Funktion von Kommunikation und Akzeptanz. Für ihn ist das Ausmaß der sozialen Integration abhängig von dem Ausmaß an Kommunikation und vom Ausmaß der erfahrenen Akzeptanz. Hier definiert der Autor für das Handlungsfeld Schule den Begriff der sozialen Integration als die *informelle Position* einer Schülerin innerhalb und außerhalb der Klasse (Preuss-Lausitz, 1999, S. 302). Diese Definition vertreten auch zahlreiche weitere Pädagoginnen und Pädagogen. Maikowski und Podlesch (2002), Haeberlin et al. (1999) und Wocken (1987) beispielsweise verwenden den Begriff der sozialen Integration analog zum Begriff der soziometrischen Stellung oder des sozialen Status eines Kindes in seiner Klasse. In Anlehnung an Moreno (1967) soll die soziometrische Stellung als das Resultat messbarer „(...) Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen“ (Moreno, 1967, S. 34) definiert werden. Demnach ist eine Person sozial gut integriert, die von den Mitgliedern einer Bezugsgruppe häufig gewählt und selten abgelehnt wird. Idealerweise betrifft gelungene soziale Integration jeden Einzelnen und ist dann erreicht, wenn sämtliche systematische Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und Ablehnung von Schülern in Schulklassen und bestimmten Ausgrenzungsmerkmalen wie z. B. äußere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten aufgehoben sind (Haeberlin, 1991, S. 173).

In Bezug auf die Innensicht sozialer Integration sieht ein anderer Teil der Erziehungswissenschaftlerinnen das Zugehörigkeitsgefühl des Kindes als zentral für soziale Integration an. So

definieren Doubt und McColl (2003) soziale Integration als ein Gefühl der Zugehörigkeit, das durch die Akzeptanz und gleichberechtigte Teilhabe an Aktivitäten erzielt wird. Auch für Haeberlin und Kollegen (1999) ist die Selbsteinschätzung der sozialen Integration zentral. Sie ist ihm zufolge umso besser, je positiver der Schüler seine Beziehungen zu den Mitschülern beurteilen kann.

Interessant für die Definition von sozialer Integration ist es auch, gängige Operationalisierungen sozialer Integration in den Blick zu nehmen. Bossaert und Kollegen (2013) unternahmen den Versuch, 19 aktuelle empirische Studien, die den Faktor der sozialen Integration untersuchen, im Hinblick auf die zugrundeliegenden Definitionen sozialer Integration zu analysieren. Sie konnten die beiden Schlüsselthemen ‚(1) Arten von sozialen Beziehungen zwischen Personen‘ und ‚(2) Sichtweise der involvierten Partner‘ identifizieren, die bei Definitionsversuchen von sozialer Integration am häufigsten vorzufinden waren. Das Thema ‚(1) Arten von sozialen Beziehungen zwischen Personen‘ wurde wiederum in die Bereiche ‚Interaktionen‘ und ‚Beziehungen‘ unterteilt. Soziale Integration kann demnach eine quantitative Interaktions- und qualitative Beziehungsebene aufweisen. Der zweite Aspekt ‚(2) Sichtweise der involvierten Partner‘ enthält die Dimensionen ‚Akzeptanz durch die Mitschüler‘ und die ‚Wahrnehmung der Schüler mit Förderbedarf‘. Dieser Aspekt spiegelt die o.g. Zweiperspektivität auf soziale Integration im Sinne der Innen- und die Außensicht wider. Diese beiden Dimensionen enthalten wiederum die Bereiche ‚Beziehungen‘, ‚Interaktionen‘, ‚Wahrnehmung der Schüler mit Förderbedarf‘ sowie die ‚Akzeptanz durch die Mitschüler‘ (S. 70f). Somit spielt für die Einschätzung sozialer Integration die Akzeptanz des Kindes durch die Mitschüler, aber auch die Selbstwahrnehmung des Kindes mit Förderbedarf eine Rolle.

Diese Definitionsversuche machen deutlich, dass soziale Integration auf quantitativer und qualitativer Ebene und aus verschiedenen Akteursperspektiven beschrieben werden kann, die je nach Erkenntnisinteresse unterschiedlich betont werden. Bleidick (1988) fasst die verschiedenen Blickwinkel in seiner Definition zusammen. Demnach ist soziale Integration eine „(...) tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband des Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind.“ (Bleidick, 1988, S. 83).

Rauer und Schuck operationalisieren in ihrem Erhebungsinstrument soziale Integration als das Ausmaß, in dem ein Kind durch die Mitschüler angenommen wird und sich selbst als vollwertiges Gruppenmitglied betrachtet (Rauer & Schuck, 2003, S. 9). Diese Definition enthält die ermittelten Bestandteile sozialer Integration ‚Akzeptanz durch die Mitschüler‘ und die ‚Wahrnehmung der Schüler mit Förderbedarf‘ nach Bossaert et al. (2013). Zudem schlagen Rauer und Schuck (2003) vor, diese beiden Aspekte auf der Ebene von konkreten Interaktionen und existierenden Beziehungen einzuschätzen, was ebenfalls den Ergebnissen von Bossaert et al. (2013) entspricht.

Im Hinblick auf die Definition schlagen Rauer und Schuck zudem eine Operationalisierung des Konstruktes der sozialen Integration anhand folgender Items vor, die zum einen das Gefühl als

vollwertiges Gruppenmitglied (A) sowie die Akzeptanz der Mitschüler auf Interaktionsebene (B) umfassen:

- | (A) | (B) |
|---|--|
| - Ich fühle mich in der Klasse wohl | - Die Mitschüler helfen mir, wenn ich etwas nicht kann |
| - Nur wenige Mitschüler können mich leiden | - Die Mitschüler hören zu, wenn ich etwas sage |
| - Ich komme mit den anderen Kindern meiner Klasse gut aus | - Meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin |
| - Ich habe wenig Freunde in meiner Klasse | - Die Mitschüler lachen mich häufig aus |
| - Die Mitschüler sind nett zu mir | - Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen |
| | - Die Mitschüler suchen Streit mit mir |

Die vorgeschlagene Operationalisierung nach Rauer und Schuck (2003 & 2004) ermöglicht die Einschätzung sozialer Integration aus Innensicht („Ich fühle mich in der Klasse wohl“) sowie aus Außensicht („Die Mitschüler helfen mir“) und erlaubt somit die Erfassung sozialer Integration auf emotionaler und interaktioneller Ebene. Die Definition nach Rauer und Schuck stellt zusammenfassend eine ganzheitliche, aber übersichtliche Definition dar, die die relevanten Bestandteile sozialer Integration in der Schulklasse berücksichtigt und im Folgenden die Arbeitsdefinition sozialer Integration bildet.

2.1.2.2 Begriffliche Abgrenzungen

Im aktuellen Diskurs werden zahlreiche verwandte Begriffe wie sozialer Status, soziale Partizipation und soziale Inklusion zum Teil synonym zu sozialer Integration verwendet (vgl. Koster, Timmermann, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Um die Nutzung des Begriffs der sozialen Integration im schulischen Kontext dieser Arbeit zu begründen, soll dieser im Folgenden von verwandten Begriffen abgegrenzt werden.

2.1.2.2.1 Abgrenzung von sozialem Status/Position

Der soziale Status ist ein hauptsächlich im schulischen Kontext gebräuchlicher Begriff und wird auch synonym zur ‚sozialen Position‘ eines Kindes oder dessen Beliebtheit in der Klasse verwendet. Im Review von Bossaert et al. (2013) verwenden manche Studien ‚soziale Position‘ eines Kindes auch synonym zur sozialen Integration (S. 70). Das gleiche lässt sich bei den früheren Konzepten von sozialer Integration in Deutschland feststellen (Moreno, 1967; Wocken, 1987; Haeberlin et al., 1999). Dabei stellt der soziale Status lediglich einen Aspekt sozialer Integration dar, der unter der ‚Akzeptanz durch die Mitschüler‘ subsumiert werden kann und weitere Dimensionen außer Acht lässt. Zur Ermittlung des sozialen Status wird häufig anhand der ‚reciprocal nomination method‘ (Pijl, Koster, Hannink & Stratingh, 2011) die soziale Präferenz, soziale Zurückweisung, soziale Unterstützung sowie Bullying erhoben. Nach Huber

& Wilbert (2012) korreliert der so erhobene Sozialstatus nach der Moreno-Methode lediglich moderat mit der subjektiv gefühlten sozialen Integration (Schwab, 2014, S. 45).

2.1.2.2.2 Abgrenzung von sozialer Partizipation

Bossaert und Kollegen (2013) kommen in ihrem Studienreview zu dem Schluss, dass der Begriff der sozialen Partizipation im Vergleich zu sozialer Integration weniger breit ist und sich hauptsächlich auf die Dimensionen ‚Interaktionen‘ und ‚Wahrnehmung des Schülers mit Förderbedarf‘ konzentriert. Soziale Partizipation wird beispielsweise in der Studie von Kluwin, Stinson & Colarossi (2002) demnach hauptsächlich als die eigene Wahrnehmung der Häufigkeit und der Art des Peerkontaktes verstanden (Bossaert et al., 2013, S. 71).

Der Begriff beinhaltet außerdem eine politische Dimension, da er in der UN-Behindertenrechtskonvention mit der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft gleichgesetzt wird und eine zentrale Forderung der Konvention darstellt. Partizipation ergibt sich aus den Rechten auf soziale Zugehörigkeit und Mitgestaltung, auf individuelle Herausforderung und auf angemessene Unterstützung im Lern- bzw. Bildungsprozess (Seitz & Scheidt, 2012).

Laut Biewer (2009) bezieht sich Partizipation zudem nicht nur auf den Bereich Schule, sondern „gleichermaßen auf nichtinstitutionelle Bereiche von Lebenserfahrungen“ (ebd., S. 143). Dies konnten auch Bossaert & Kollegen (2013) in ihrem Review feststellen, da der Begriff im Bereich Schule weniger gebräuchlich war (S. 69).

Krämer (2013, zitiert nach Schwab, 2016, S. 11) bezeichnet Partizipation schließlich als Mittel zum Einbringen eigener Interessen und Beteiligung an der Fortentwicklung der Gesellschaft und setzt den Begriff nicht mit sozialer Integration gleich. Für ihn ist Partizipation das Bindeglied zwischen Integration (positiver Umgang mit Unterschiedlichkeit) und Inklusion (Einbeziehung behinderter Menschen in allen Lebensbereichen). Somit stellt sich für ihn soziale Integration als Voraussetzung für soziale Partizipation dar.

2.1.2.2.3 Abgrenzung von sozialer Inklusion

Soziale Inklusion, oder engl. ‚social inclusion‘, zielt auf alle Lebensbereiche, in denen Menschen mit Behinderungen und in vulnerablen Lebenslagen von Ausschluss bedroht sind (Biewer & Schütz, 2016, S. 126), bezieht sich also nicht nur auf den schulischen Kontext. Dennoch sind die Dimensionen der sozialen Inklusion sehr ähnlich zu den Dimensionen der sozialen Integration.

Soziale Inklusion im schulischen Kontext wird von Frostad und Pijl (2007) in Bezugnahme auf Cullinan, Sabornie und Crossland (1992) so definiert, dass jemand ‚socially included‘ ist, wenn er oder sie von den Peers akzeptiert wird, zumindest einen gemeinsamen Freund bzw. eine gemeinsame Freundin hat und zudem an Gruppenaktivitäten teilnimmt (zitiert nach Schwab, 2014, S. 39). Auch Bossaert et al. (2013) finden unter dem Begriff der sozialen Inklusion die Themen der Akzeptanz durch die Mitschüler (beispielsweise die Tatsache, zurückgewiesen oder gemobbt zu werden), der Freundschaft und der sozialen Interaktionen, d. h. beispielsweise Zeit gemeinsam zu verbringen, an Aktivitäten teilzunehmen oder aber sozial isoliert zu sein (S.

69). In einer weiteren analysierten Studie von Ridsdale & Thompson (2002) wurde auch die Wahrnehmung der Schülerinnen mit Förderbedarf im Hinblick auf die Akzeptanz durch die Mitschüler und Kommunikationsfähigkeiten unter dem Begriff ‚soziale Inklusion‘ untersucht (Bossaert et al., 2013, S. 69).

Otto Speck plädiert dennoch für den Integrationsbegriff, da der Begriff der Inklusion für ihn den Stellenwert einer reinen Idee hat, die einen noch nicht umgesetzten schulischen Paradigmenwechsel anstrebt und beispielsweise von vornherein auf jegliche Aussonderung bzw. Separation verzichtet (Heimlich, 2016, S. 118). Der Begriff der Integration spiegelt derzeit noch die eigentliche Realität dar, Kinder mit SPF an die Bedingungen der Regelschulen und –klassen anzupassen und nicht andersherum (Speck, 2008, S. 444).

Die Abgrenzung des Begriffs zu verwandten Begriffen zeigt zusammenfassend, dass der Begriff ‚soziale Integration‘ im schulischen Kontext, in den sich diese Arbeit einordnen lässt, das betreffende Konstrukt im Sinne einer sozialen Eingebundenheit in die Schulklasse treffend beschreibt, obwohl die definitorischen Unterschiede zu den anderen Begriffen teilweise marginal sind.

Zusammenfassend lässt sich die ‚tatsächliche Eingliederung‘, von der Bleidick in dessen Definition (vgl. Kap. 2.1.2.1) spricht, anhand der beschriebenen Außen- und Innenperspektive gleichermaßen nur näherungsweise bestimmen. Im Rahmen dieser Arbeit soll soziale Integration einerseits durch die Innensicht im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls der Schülerinnen eingeschätzt werden, da beispielsweise eine hohe Ablehnungsquote nach der soziometrischen Methode von Moreno (1976) aufgrund neurophysiologischer und psychischer Besonderheiten von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung (vgl. Kap. 2.3.1), die in dieser Arbeit untersucht werden, nicht zwingend ein starkes Gefühl der Ausgrenzung hervorrufen muss (Schwab, 2014, S. 45). Zudem spiegelt das Zugehörigkeitsgefühl stark die subjektive Einschätzung der betroffenen Person wider, die letztlich für eine erfolgreiche soziale Integration in die Klasse ausschlaggebend ist. Weiterhin wird soziale Integration in die Klasse in dieser Arbeit auch aus Außensicht, durch die Beurteilung der Beziehungen und Interaktionen mit den Mitschülern, betrachtet. In dieser Arbeit wird die soziale Integration anhand der Innen- und Außensicht durch dritte Personen wie Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Sinne einer Fremdeinschätzung beurteilt.

Im folgenden Abschnitt wird mit dem Begriff der sozialen Integration weitergearbeitet und deren Bedeutung für den Schulerfolg und das Wohlbefinden des Kindes dargestellt.

2.1.3 Bedeutung sozialer Integration für Schulerfolg und Wohlbefinden

Markowitz (2016b) stellt in seinem Prozessmodell schulischer Inklusion die soziale Dimension als einen der zentralen Meilensteine heraus, schulische Inklusion zu erreichen (vgl. Kap. 2.1.1). Als Bestandteile der sozialen Dimension identifiziert er soziale Kontakte, soziales Lernen und soziale Kohäsion. Die übergeordnete, soziale Dimension basiert auf zahlreichen Belegen für die hohe Bedeutung empfundener sozialer Integration für den Schulerfolg sowie für das Wohlbefinden von Schülern (z. B. Schwab, 2014; Kleine, Schmitt & Doll, 2013).

Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit lässt sich zudem in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) finden. Die Theorie postuliert das Streben nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit als Grundbedürfnisse des Menschen (Martschinke, Kopp & Ratz, 2012, S. 186). Soziale Eingebundenheit nach Deci und Ryan bezeichnet das Ausmaß „(...) to which significant others [...] are interested in and devote time and energy to a relationship“ (Deci & Ryan, 1990, S. 246). Erfährt ein Individuum geringe soziale Eingebundenheit, kann die Vernachlässigung dieses Grundbedürfnisses nachteilige Folgen für das Wohlbefinden und in der Konsequenz auch auf den Schulerfolg haben.

2.1.3.1 Schulerfolg

Schulerfolg kann sich sowohl in erfolgreichen Lernfortschritten als auch im Erwerb von Schulabschlüssen widerspiegeln. Lev Wygotsky arbeitete 1978 heraus, dass Lernfortschritte zuerst auf der sozialen Ebene stattfinden. Lernen geschieht zuallererst in einer persönlichen Interaktion, bei der die Schüler auf sozialer und interaktioneller Ebene kokonstruktiv Bedeutungen herstellen. Erst danach geschieht Lernen durch einen individuellen Internalisierungsprozess, der zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte führt (Fogarty, 1999).

Schulabbruch oder Schulversagen werden zudem mittlerweile primär mit Problemen der sozialen Eingebundenheit, z. B. in Form von Einsamkeit, assoziiert (Frostad, Pijl & Majavatn, 2014; Schwab, 2015). Empirische Studien untermauern dies durch die Erkenntnisse, dass das Ausmaß sozialer Integration eng mit Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft des Kindes verknüpft ist und die Einstellung des Kindes zur Schule sowie das Angenommensein durch die Lehrkraft beeinflussen kann (Rauer & Schuck, 2003, S. 10f). Es wird also davon ausgegangen, dass schwache soziale Integration schulische Leistungsfähigkeit durch dahinter stehenden Mechanismen und Faktoren hemmen kann, worunter auch das Wohlbefinden des Kindes leiden kann.

Autoren um Haeberlin betonen zudem den Einfluss der empfundenen sozialen Integration eines Schülers auf die allgemeinen Schulleistungen: „Ein positives subjektives Befinden eines Schülers in der Schulumwelt gilt unbestritten als eine günstige Voraussetzung für das schulische Lernen“ (vgl. Haeberlin et al., 1991, S. 19).

Bundschuh stellt ebenfalls eine hohe Bedeutung der Emotionalität, die vor allem zu Beginn der Schulzeit aufgrund schwächerer oder stärkerer sozialer Integration entstehen kann, für erfolgreiches Lernen heraus. Für ihn bilden Emotionalität, Motivation und Lernen eine Einheit, wobei emotionale Befindlichkeiten den Weg zum Bewusstsein öffnen oder blockieren können. Sie bilden Anreize oder störende Hindernisse in Lernprozessen, bedingen das Interesse für bestimmte Lerninhalte und beeinflussen den Arbeits-, Denk- und Lernstil einer Person. Bundschuh betont die Relevanz von ‚sozialen Emotionen‘, die neben ‚aufgabenbezogenen Emotionen‘ in einer Leistungssituation entstehen können. Bei aufgabenbezogenen Emotionen handelt es sich um Emotionen mit zeitlichem Bezug zur Aufgabenbearbeitung, die sich beispielsweise in Lernfreude, Interesse, aber auch Langeweile äußern können. Die sozialen Emotionen dagegen stellen auf Mitschüler bezogene, soziale Gefühle in Lernsituationen dar. Bundschuh betont im Rückgriff auf eine Studie von Petillon (1993), dass 80 Prozent der geäußerten Gefühle von

Grundschulern auf Interaktionen mit ihren Mitschülern zurückgehen, 13 Prozent auf die Schulleistung und 7 Prozent auf die Lehrkraft. Aus den Ausführungen von Bundschuh lässt sich die hohe Bedeutung sozialer Integration in die Klasse für das Lernen untermauern (Bundschuh, 2003).

Umgekehrt wurde jedoch auch festgestellt, dass Schülerinnen mit schlechten Schulleistungen weniger beliebt sind und häufiger abgelehnt werden (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996). Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass Lernerfolg einen Zusammenhang mit sozialer Integration aufweist, der durch das Selbstkonzept der Schülerin (Rauer & Schuck, 2003, S. 78) sowie durch die Erwartungen der Lehrkraft (Huber et al., 2018) vermittelt wird. Schüler mit einem geringen schulischen Selbstkonzept aufgrund von schlechten Schulleistungen laufen stärker Gefahr, demotivierende Resultate beim Vergleich mit den Mitschülern zu erhalten und sich dadurch weniger zugehörig zu fühlen. Der zweite Mechanismus stellt das Verhalten der Lehrkraft dar: werden die Erwartungen der Lehrkraft an die Schulleistungen nicht erfüllt, setzen Lehrkräfte häufig disziplinierende Maßnahmen ein oder lassen dem Schüler mehr Aufmerksamkeit zu Teil werden. Dies kann von den Mitschülern als störend empfunden werden, was zu einer sozialen Ausgrenzung des Kindes führen kann. Zudem werden soziale Vergleichsprozesse des Kindes mit den Mitschülern aufgrund der besonderen Behandlung erschwert.

2.1.3.2 Wohlbefinden

Das Konzept des Wohlbefindens wird gemeinhin in ‚aktuelles Wohlbefinden‘ und ‚habituelles Wohlbefinden‘ einer Person eingeteilt (Gläser-Zikuda, 2001). Aktuelles Wohlbefinden meint das momentane Erleben einer Person, das positive Emotionen, Stimmungen und körperliche Empfindungen sowie das Fehlen von Beschwerden umfasst. Habituelles Wohlbefinden meint dagegen eine relativ stabile Eigenschaft einer Person, die sich auf Optimismus und Ausgeglichenheit einer Person bezieht.

Geringe soziale Integration wirkt sich nicht bei allen Menschen gleich auf ihr aktuelles Wohlbefinden aus. Sozialer Ausschluss setzt vor allem denjenigen Kindern und Jugendlichen zu, deren schulisches Leben durch andere Faktoren wie eine Behinderung bereits erschwert ist (Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996). Dies wird mit der Vulnerabilität dieser Kinder begründet. Bei allen Menschen gleich ist jedoch die körperliche Spürbarkeit von sozialer Ausgrenzung. Die US-amerikanische Hirnforscherin Naomi Eisenberger stellte in ihren Studien heraus, dass soziale Ausgrenzung und körperlicher Schmerz neurologisch vergleichbare Phänomene darstellen. Wer beim Sport (dort Ballspiel) von seinen Mitspielern ignoriert wird, ‚fühlt‘ dies in der gleichen Hirnregion (dem Gyrus cinguli), in der auch körperlicher Schmerz repräsentiert und realisiert wird (Eisenberger, Lieberman & Williams, 2003, S. 290; zitiert nach Huber, 2006, S. 11).

Für Petillon spielen zudem sog. ‚zirkuläre Verstärkerprozesse‘ bei der Wirkung von sozialer Integration auf das aktuelle Wohlbefinden eine Rolle. Nach Petillon ist die soziale Position eines Schülers aufgrund der Erfahrung sozialer Anerkennung für das Ausmaß der persönlichen

Zufriedenheit und damit für das Maß der Selbstsicherheit bestimmend. Bei besonders beliebten Schülern wird durch die Vielzahl der Kommunikationsmöglichkeiten, welche ihnen aufgrund ihres sozialen Status zur Verfügung stehen, die Beibehaltung der eigenen sozialen Position erleichtert.

Die Erfahrung von Ablehnung kann hingegen zu Verunsicherungen führen, welches eine beeinträchtigende Wirkung auf das zukünftige Verhalten nach sich ziehen kann. Folglich kann sich die Situation eines unbeliebten Schülers durch Erfolglosigkeit, Minderwertigkeitsgefühlen und Unzufriedenheit auszeichnen.

Den so genannten Außenseitern werden zudem häufig Kommunikationsmöglichkeiten zur Kontaktfindung und Freundschaftsschließung verwehrt, da ihnen nur wenige Mitschülerinnen für kommunikative Prozesse zur Verfügung stehen. Dadurch bleibt die soziale Bestätigung aus und die abgelehnten Schülerinnen verhalten sich wahrscheinlich gemäß den Erwartungen ihrer Mitschüler, im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen. In beiden Fällen spricht Petillon (1978) von ‚zirkulären Verstärkerprozessen‘, welche auf beiden Seiten den gesamten Integrationsprozess hemmen können, da ein Ausbrechen aus dem Kreislauf schwierig erscheint (vgl. Petillon, 1978, S. 64; zitiert nach Sonntag, 2013, S. 2).

Die Konsequenzen von sozialem Ausschluss können sich schließlich weit in die nachschulische Zeit auch auf das habituelle Wohlbefinden erstrecken. Geringe soziale Integration hat langandauernde Auswirkungen auf die Gesundheit im Erwachsenenalter. Drogenmissbrauch, Kriminalität, Gewalt, Depression oder Selbstmord können mögliche Folgen sein. Hindernisse für das Gelingen sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen bedeuten ein Risiko für die langfristige Entwicklung sozialer Beziehungen (Osterman, 2000; zitiert nach Sarimski, 2011, S. 4).

Diese Befunde sprechen zusammenfassend für eine bedeutende Rolle sozialer Integration für das allgemeine Wohlbefinden sowie für den schulischen Lernerfolg des Kindes, die zudem miteinander in Verbindung stehen. Soziale Integration zu untersuchen ist demnach eine wichtige Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung. Aber auch soziale Integration zu fördern stellt eine der wichtigsten Aufgaben von Schule, Lehrkräften, aber auch der Schulbegleitungen dar, die im Folgenden näher betrachtet werden.

2.2 Maßnahme Schulbegleitung

Die Maßnahme Schulbegleitung als ein Einflussfaktor auf soziale Integration steht in dieser Arbeit im Mittelpunkt. Im Folgenden wird auf die Begriffsdefinition und das Berufsbild der Schulbegleitung an regulären Grund- und weiterführenden Schulen in Bayern eingegangen. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zu Effekten von Schulbegleitung auf soziale Integration anhand eines Literaturreviews dargestellt. Der Abschnitt schließt mit einer Synthese der Ausführungen und Ableitungen zentraler Faktoren von Schulbegleitung, die soziale Integration beeinflussen können.

2.2.1 Definition und Herkunft der Schulbegleitung

Für die individuelle Unterstützung von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule wird eine Vielzahl von Begriffen verwendet. Besonders häufig sind ‚Integrationsassistent‘, ‚Schulassistent‘, ‚Schulbegleiter‘ und ‚Integrationshelfer‘ (Laubner, Lindmeier & Lübeck, 2017, S. 7; Dworschak, 2010, S. 131). Die Bezeichnung ‚Integrationshelfer‘ wird hauptsächlich in integrativen Kontexten benutzt, während die Begriffe ‚Schulbegleitung‘ und ‚Schulassistent‘ weitgehend synonym und im Kontext von Förderschulen und Regelschulen gleichsam verwendet werden (ebd.). Im Folgenden wird die Bezeichnung ‚Schulbegleitung‘ verwendet, da es sich um einen neutralen und vielfältigen Begriff der Begleitung von Schülern mit SPF in der Schule handelt und den meisten Schulen und Eltern geläufig ist. Der Begriff ‚Integrationshelfer‘ betont dagegen die Integrationsleistung und stellt dagegen die anderen Aufgaben, wie der Förderung der Selbstständigkeit des Kindes, etwas in den Hintergrund.

Definitionen der Maßnahme Schulbegleitung in Bayern sind in zahlreichen Publikationen grundsätzlich ähnlich, sind teilweise jedoch mal enger und mal breiter gefasst. Für diese Arbeit soll eine breite Definition herangezogen werden, die im Anschluss etwas eingegrenzt wird. Eine Schulbegleitung begleitet demnach Kinder und Jugendliche im schulischen Alltag, den sie aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung nicht alleine bewältigen können. Das Ziel der Schulbegleitung ist es, die Teilhabe am Schulalltag und am Unterricht weitestgehend zu ermöglichen (Beck, Dworschak & Eibner, 2010, S. 246).

Nach § 4 des neunten Buchs Sozialgesetzbuch (SGB IX) über die Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ist Schulbegleitung eine ambulante Form der Eingliederungshilfe für behinderte oder von einer Behinderung bedrohte junge Menschen (Britze, 2012, S. 1). Leistungen der Eingliederungshilfe nach SGB XII sind

- Hilfen zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule,
- Hilfen zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit,
- Hilfen in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten nach § 56,
- nachgehende Hilfen zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen und ärztlich verordneten Leistungen und zur Sicherung der Teilhabe der behinderten Menschen am Arbeitsleben, sowie
- Hilfen für die Betreuung eines Kindes/Jugendlichen in einer Pflegefamilie.

In § 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 des SGB XII zur Sozialhilfe ist bestimmt, dass zu den Leistungen der Eingliederungshilfe auch „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht“ zählen. Zu diesen Hilfen zählt die Maßnahme ‚Schulbegleitung‘ (Greß, 2016, S. 2).

Weiterhin handelt es sich bei der Maßnahme Schulbegleitung um eine Maßnahme zur Einzelintegration, die in einen Pool weiterer organisatorischer Maßnahmen schulischer Inklusion in Bayern eingebettet ist (Britze, 2012, S. 2; vgl. Abb. 2).

BayEUG, Art. 2 Abs. 2 Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen				
BayEUG, Art. 30a Zusammenarbeit von Schulen, kooperatives Lernen			BayEUG, Art. 30b Inklusive Schule als Ziel der Schulentwicklung aller Schulen	
Kooperationsklassen	Partnerklassen	Offene Klassen der Förderschule	Einzelintegration	Schulen mit Schulprofil Inklusion
				Klassen mit festem Lehrkrafttandem

Abb. 2: Übersicht der Formen gemeinsamen Lernens und Kooperation nach dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (ISB, o.J.)

Im Hinblick auf die schulische Inklusion von Schülern mit einer seelischen Beeinträchtigung handelt es sich am häufigsten um Kooperationsklassen sowie Tandemklassen an Schulen mit einem ‚Schulprofil Inklusion‘. Klassen mit Schülerinnen mit SPF, die eine Unterstützung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) erhalten, werden als Kooperationsklassen bezeichnet. Der MSD stellt eine stundenweise Unterstützungsleistung für Regelschulen dar, bei der Lehrkräfte für Sonderpädagogik bei der schulischen Inklusion von Schülerinnen mit SPF Schulseitige im Hinblick auf individuelle Fördermaßnahmen und gemeinsamen Unterricht beraten. Diese Maßnahme wird häufig zusätzlich zu einer Schulbegleitung, jedoch in einem geringeren Stundenumfang, eingesetzt. Das ‚Schulprofil Inklusion‘ ist zudem ein Zertifikat des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, das auf Antrag von allen Schulformen erworben werden kann und mit zusätzlichen Ressourcen für die inklusive Schulentwicklung einhergeht. Tandemklassen sind in diesem Zusammenhang Klassen, die dauerhaft von einer Regelschul- und eine Förderschullehrkraft im Team unterrichtet werden. Solche Klassen werden oftmals erst mit erhöhter Anzahl und Schwere von SPF an Schulen durch die Schulverwaltung genehmigt (BayEUG, Art. 2, Abs. 2).

Ein wichtiger Unterschied der Schulbegleitung zu den aufgezählten schulischen Maßnahmen ist, dass die Schulbegleitung eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe darstellt. Die Maßnahme der Schulbegleitung wurde mit der Entstehung des ‚Gemeinsamen Unterrichts‘ in Deutschland eingeführt und war zu Beginn eine provisorische Lösung zur Umsetzung schulischer Inklusion an Regel- und Förderschulen (Blömer-Hausmanns, 2014, S. 226). Zu Beginn diente Schulbegleitung dazu, Kindern und Jugendlichen mit besonderem Pflegebedarf den Besuch einer sog. Sonderschule zu ermöglichen und wurde teilweise über die Krankenkassen finanziert (Dworschak, 2010; Knuf, 2013). Seit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in Deutschland im Jahr 2009 wurde die Maßnahme auf Regelschulen ausgeweitet. Mittlerweile ist sie fest an Förder- und Regelschulen zur Unterstützung von Kindern mit Förderbedarf verankert. Ob Schulbegleitungen an Regelschulen nur ein Übergangsphänomen darstellen, bis bessere inklusive Strukturen an den Schulen geschaffen werden, oder ob sich ihre Aufgabe noch mehr etabliert, kann bis heute nicht abgeschätzt werden (Fegert, Henn & Ziegenhain, 2015, S. 22). Im Folgenden wird auf das Berufsbild der Schulbegleitung mit deren Zielen, strukturellen Rahmenbedingungen, notwendigen Qualifikation sowie Aufgaben eingegangen.

2.2.2 Das Berufsbild der Schulbegleitung

Dieser Abschnitt widmet sich der Beschreibung und Kontextualisierung der Maßnahme Schulbegleitung, da es sich um eine komplexe Maßnahme zwischen Jugendhilfe und Schule handelt. Im Anschluss werden die Qualifikation und die Aufgaben von Schulbegleitungen bei der Begleitung von Schülern mit einer seelischen Beeinträchtigung beschrieben. Dies bildet eine erste theoretische Basis für die Analyse des Effekts von Schulbegleitung auf die soziale Integration.

2.2.2.1 Häufigkeit, Ziele und Beantragung von Schulbegleitung

Die Bereitstellung und Finanzierung einer geeigneten Schulbegleitung für Kinder und Jugendliche mit (drohender) seelischer Beeinträchtigung, die keine kognitive Einschränkungen aufweisen und durchschnittlich bis überdurchschnittlich intelligent sind, wird durch § 35a des SGB VIII der Kinder- und Jugendhilfe begründet. Schulbegleitungen für Kinder mit kognitiven Einschränkungen, beispielsweise mit einer geistigen Beeinträchtigung, fallen dagegen eher in den Bereich der Sozialhilfe nach SGB XII, d. h. des Bezirks (Weigl & Dirnaicher, 2015). Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) können sowohl in die Zuständigkeit der Bezirke als auch der Jugendhilfe fallen (Weidenhiller, Gebhardt & Gegenfurtner, 2018, S. 35). Die Zuweisung ist vom kognitiven Niveau, von den Sprachfähigkeiten sowie dem sozial-emotionalen Entwicklungsstand abhängig.

Im Folgenden wird von Schulbegleitungen gesprochen, die durch die Kinder- und Jugendhilfe nach § 35a SGB VIII finanziert werden und Schülerinnen mit sog. seelischer Beeinträchtigung begleiten.

Schulbegleitung gilt als die *häufigste Maßnahme* schulischer Inklusion in Bayern (Singer, Walter-Klose & Lelgemann, 2016, S. 16) und erlebt gegenwärtig einen starken Anstieg der Antragszahlen in ganz Deutschland (Laubner et al., 2017; Lindmeier & Polleschner, 2014, S. 198; Markowetz & Jerosenko, 2016; Britze, 2012).

Anhand der Sozialstatistik lässt sich der Anstieg der Eingliederungshilfefälle in Deutschland nachzeichnen, worunter auch Schulbegleitungen fallen (vgl. Abb. 3). Im Jahr 2015 erhielten insgesamt 27624 Kinder und Jugendliche Eingliederungshilfen (Statistisches Bundesamt, 2015). Darunter fallen neben Schulbegleitung zwar auch z. B. der Besuch heilpädagogischer Tagesstätten, Hilfen für den Besuch einer Hochschule oder zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit (Greß, 2016). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Schulbegleitung den Großteil davon ausmacht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Zudem ist dieser Anstieg sowohl an Förderschulen als auch an Regelschulen zu verzeichnen (Kißgen, Carlitschek, Fehrmann, Limburg & Franke, 2016). Im Jahr 2017 betrug die Zahl der Eingliederungshilfen bereits 33301 begonnen Fälle (Statistisches Bundesamt, 2018b). Dieser Anstieg ließ sich auch bereits im vorausgegangenen Jahrzehnt verzeichnen (Meyer, 2017, S. 17).

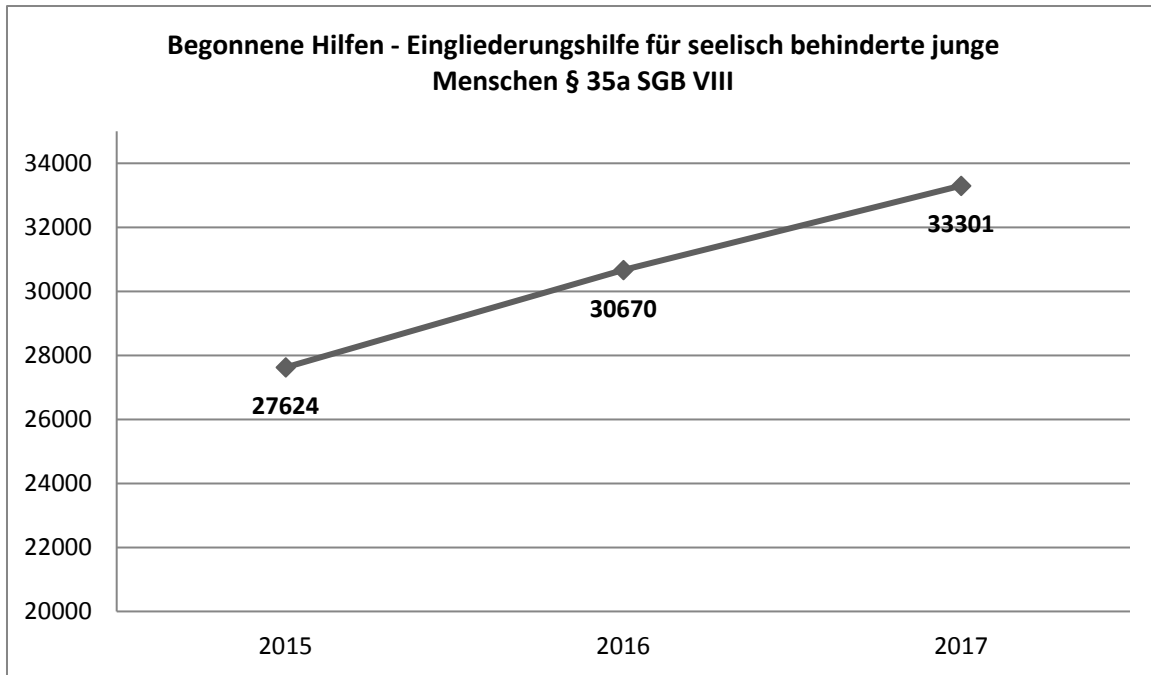


Abb. 3: Anzahl der begonnenen Eingliederungshilfefälle für seelisch behinderte junge Menschen nach § 35 a SGB VIII. Eigene Darstellung nach den Daten des statistischen Bundesamtes (2015, 2018a & 2018b)

Ca. 10 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland erhielten im Jahr 2014 Eingliederungshilfe (Lindmeier, Polleschner & Thiel, 2014). Zu den Förderschwerpunkten der begleiteten Schüler liefert Wohlgemuth (2009) die meisten der wenigen vorhandenen Daten. Am häufigsten wurde der Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung genannt, gefolgt von motorische Entwicklung, Sprache, geistige Entwicklung und Lernen. Meist erhalten Schüler mit den Förderschwerpunkten motorische und geistige Entwicklung eine Schulbegleitung über die Sozialhilfe. Zudem erhalten im Rahmen der Jugendhilfe überproportional häufig männliche Schüler eine Schulbegleitung (Deger, Pühr & Jerg, 2015; Dworschak, 2014; Wohlgemuth, 2009). Das Durchschnittsalter aller aktuell schulbegleiteten Schüler und Schülerinnen beträgt etwa 10 bzw. 11 Jahre (Henn et al., 2014; Wohlgemuth, 2009; zitiert nach Meyer, 2017, S. 18).

Das *Ziel* von Schulbegleitung ist es, ergänzend zu den Aufgaben der Schule, die Teilhabe der Schülerinnen am Unterricht nach den deutschen Sozialhilfe- und Kinder- und Jugendhilfegesetzen zu ermöglichen und deren soziale Integration zu fördern (§ 54 SGB XII zur Sozialhilfe und § 35a SGB VIII zur Kinder- und Jugendhilfe). Da die Rahmenbedingungen in den Schulen bislang zumeist nicht auf die Bedarfe aller Kinder ausgerichtet sind, macht Schulbegleitung häufig einen Schulbesuch erst möglich oder kann diesen erleichtern. Sie ermöglicht eine angemessene Schulbildung und kann dabei unterstützen, dass der Schüler einen Schulabschluss erreicht; dagegen kann sie Schulausschlüsse und -abbrüche verhindern. Schulbegleitung ermöglicht zudem die Teilhabe am schulischen Leben, z. B. durch die Unterstützung im Offenen Ganztag, bei Klassenfahrten oder Ausflügen. Schulbegleitung kann aber auch Mitschülerinnen, Eltern oder Lehrkräfte dabei unterstützen, schulische Inklusion zu verwirklichen (Bundesver-

einigung Lebenshilfe 2015, S.7). Die Schulbegleitung zielt insgesamt darauf, eine größtmögliche Selbständigkeit des Schülers erreichen und im Laufe der Begleitung die Unterstützung möglichst weit zurücknehmen (Prammer-Semmler & Prammer, 2013).

Die *Beantragung* einer Schulbegleitung bei seelischer Beeinträchtigung in Bayern erfolgt durch die Eltern über das örtliche Jugendamt (Lindmeier et al., 2014; Börner, Buchholz & Fischer, 2011; Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V., 2015). Das Jugendamt prüft anhand von psychologischen Gutachten, den Rahmenbedingungen der Schule sowie der Einschätzung der Eltern und der begleiteten Kinder selbst die Notwendigkeit und den Umfang einer Schulbegleitung (Jerosenko & Markowetz, 2018). Erst wenn die Schulen darlegen können, dass ihre Ressourcen ausgeschöpft und ein Schulbesuch der Schülerin ohne zusätzliche Hilfe nicht möglich ist, wird eine Schulbegleitung bewilligt und die Finanzierung durch das Jugendamt übernommen (Fegert, Henn & Ziegenhain, 2015, S. 21). Die Wahrscheinlichkeit für eine Schulbegleitung steigt mit der Schwere der Beeinträchtigung sowie mit der Höhe der Jahrgangsstufe, bei der größere schulische Anforderungen an das Kind gestellt werden.

Die Schulbegleitungen werden im nächsten Schritt entweder von Einrichtungen der Träger der Kinder- und Jugendhilfe, vom Schulträger oder durch die Eltern nach dem Eltern-Arbeitgeber-Modell eingestellt (Dworschak 2010). Sie werden je nach Qualifikation und Erfahrung als Fachkräfte, qualifizierte Hilfskräfte oder als unqualifizierte Hilfskräfte angestellt und entsprechend vergütet. Dies ist davon abhängig, welche Qualifikationsstufe der Kostenträger als begründet ansieht (Dworschak, 2013).

Ein Antrag auf Schulbegleitung wird üblicherweise für ein Schuljahr oder weniger bewilligt (Deger et al., 2015). Die Schulbegleitung ist während eines Schultages während des gesamten oder eines Teils der Unterrichts- und Pausenzeit tätig (Britze, 2012). Der Stundenumfang, in dem Schulbegleitung bewilligt wird, variiert stark. Für verschiedene Stichproben in einer Metaanalyse wurde festgestellt, dass mehrheitlich Schulbegleitung für die gesamte Unterrichtszeit geleistet wird, für manche Schüler aber auch nur für wenige Stunden (Dworschak, 2012; Lindmeier et al., 2014; Wohlgemuth, 2009; zitiert nach Meyer, 2017, S. 19). Die grundsätzliche Ausrichtung der Maßnahme auf eher unqualifiziertes Personal sowie die schuljahresbezogene Beantragung führt dazu, dass im Bereich der Schulbegleitung eine kurze Tätigkeitsdauer und eine hohe Fluktuation zu verzeichnen sind (Beck, Dworschak & Eibner, 2010, S. 247).

2.2.2.2 Qualifikation und Kompetenzen von Schulbegleitung

Nach der Darstellung der Rahmenbedingungen sowie der Ziele der Maßnahme werden im Folgenden die derzeitigen Qualifikationsvoraussetzungen einer Schulbegleitung erläutert.

2.2.2.2.1 Qualifikation

Die Qualifikation einer Person ist „die Summe der jeweils individuellen verfügbaren Wissensbestände [...], Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die eine Person verfügt, um konkrete tätigkeitsbezogene Anforderungen in [...] Beruf und Alltag auf einem angemessenem Niveau erfüllen zu können“ (Bos & Voss, 2010, S. 234). Diese Qualifikationen können im Rahmen von

Aus- und Fortbildungen erworben werden und sind in fachliche und überfachliche Qualifikationen zu unterscheiden. Letztere sind über mehrere Lebensbereiche hinweg relevant und dienen dem kompetenten Umgang mit fachlichem Wissen. Sie können somit flexibel eingesetzt und auf andere Situationen übertragen werden (ebd., S. 234f).

Formal müssen Schulbegleitungen bei Einstellung keine pädagogischen Mindestqualifikationen vorweisen (Verband der bayerischen Bezirke VdbB, 2012), da hier das sonst in der Jugendhilfe übliche Fachkräftegebot nach § 72 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes nicht gilt. Begründet wird dies damit, dass eine teilnehmende Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen keiner pädagogischen, erzieherischen oder pflegerischen Qualifikation bedarf (Britze, 2012, S. 3), außer dies wird im speziellen Einzelfall in der Hilfeplanung verlangt (VdbB, 2012).

Dennoch achten Einrichtungen, die Schulbegleitungen der Kinder- und Jugendhilfe einstellen, sowie die Eltern soweit wie möglich auf eine gute Passung zwischen den kindlichen Bedarfen und den Fach- und pädagogischen Kompetenzen der Schulbegleitung (Jerosenko & Markowetz, 2018). Studien zur Erhebung der Qualifikation von Schulbegleitungen kommen zu dem Schluss, dass 50 Prozent der Schulbegleitungen eine Berufsausbildung oder ein Studium im pädagogischen oder pflegerischen Bereich aufweisen (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012; Henn et al., 2014; Wohlgemuth, 2009; zitiert nach Meyer 2017, S. 19). Bei bestimmten Einrichtungen von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe lässt sich teilweise eine sehr hohe Fachkraftquote bei den Schulbegleitungen vorfinden (Zauner & Zwosta, 2014; Dworschak, 2012a).

Eine Studie des Landeshilfe-Lebensverbandes Bayern aus dem Schuljahr 2010/11, durchgeführt von Wolfgang Dworschak, zeigt zudem, dass Schulbegleitungen insgesamt eine breite Fächerung von Qualifikationen aufweisen: diese sind

- Erzieherinnen,
- Heilerziehungspflegefachkräfte,
- Heilpädagoginnen,
- Lehramtsstudierende,
- Sozialpädagogikstudierende,
- Kinderpflegerinnen sowie
- Sozialbetreuer (Dworschak, 2012a).

Weiterhin stellt Geist in ihrem Beitrag dar, dass zwischen qualifizierten und nicht qualifizierten Schulbegleitungen unterschieden wird (vgl. Dworschak 2010; Gebhardt, König, Mertesacker & Wagner-Stolp, 2011, S. 13), was sich ausschließlich auf die fachliche Ausbildung der Schulbegleitung bezieht. Qualifizierte Schulbegleitungen sind (heil-)pädagogische, medizinische oder pflegerische Fachkräfte mit einer entsprechenden Ausbildung als Erzieher, Krankenpflegerin, Heilerziehungspfleger, Sozialpädagoge (vgl. Schöler, 2002, S. 160) sowie Ergotherapeut (vgl. Keil, 2011, S. 48). Nicht qualifizierte Schulbegleitungen sind dagegen häufig Teilnehmende eines Bundesfreiwilligendienstes sowie solche ohne pädagogische, pflegerische oder medizinische Ausbildung (vgl. Wingerter, 2012, S. 30; Geist, 2017).

Zwar bieten Einrichtungen der Träger und Fortbildungsinstitute mittlerweile Fortbildungen für Schulbegleitungen vor und während der Tätigkeit an, allerdings existiert noch kein einheitliches Qualifizierungscurriculum für die Tätigkeit als Schulbegleitung (Weidenhiller et al., 2018, S. 3, Dworschak & Markowetz, 2019). Eine einheitliche Qualifikation im Hinblick auf basale Beziehungsgestaltungs- und Kommunikationskompetenz würde jedoch eine Zusammenarbeit zwischen Schulbegleitung und Lehrkraft fördern und das Risiko einer Deprofessionalisierung der Schulbegleitungstätigkeit senken (Laubner et al., 2017). Zudem laufen unqualifizierte Schulbegleitungen eher Gefahr, sich im Spannungsfeld von Nähe und Distanz zum Kind zu verlieren (Schulze, 2017). Positive Erfahrungen werden zusammenfassend mit denjenigen Schulbegleitungen gemacht, bei denen sich fachliche und persönliche Qualitäten ergänzen (Geist, 2017, S. 57).

Um einen Überblick über notwendige Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften einer Schulbegleitung zu erhalten, werden in den meisten bisherigen deutschen Publikationen Expertenmeinungen im Rahmen von Tagungen oder Praxisberichten zusammengetragen, wohingegen systematische, wissenschaftliche Untersuchungen bisher selten sind. Im Folgenden wird der gegenwärtige Kenntnisstand dazu zusammengetragen.

2.2.2.2.2 Kompetenzen

Der Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V. listet folgende grundlegende Kompetenzen für Schulbegleitungen auf:

- Grundlegende Bereitschaft, im System Schule zu arbeiten,
- Kommunikative Kompetenzen,
- Teamfähigkeit,
- Konfliktfähigkeit,
- Empathie,
- Fähigkeit, Nähe und Distanz auszubalancieren,
- Kooperation mit allen Beteiligten, besonders in Elternarbeit,
- Beobachtungsfähigkeit,
- Beachtung von Datenschutz und Diskretion,
- Pädagogisches Wissen im Hinblick auf Lehr-Lernprozesse,
- Strukturiertes Arbeiten und Dokumentation sowie
- Interdisziplinäres Arbeiten (Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e. V., 2013, o.S.).

Weiterhin besteht speziell bei Störungen im autistischen Spektrum, die ein Bestandteil seelischer Beeinträchtigungen darstellen, ein großes Spektrum an anderen oder kombinierten Beeinträchtigungen, über die Schulbegleitungen informiert sein müssen, um beispielsweise die schulischen Möglichkeiten und Grenzen des beeinträchtigten Kindes zu kennen. So können Frustrationen durch Über- oder Unterforderung des Kindes verhindert werden.

Auch um die außerschulischen Aufgaben im Bereich der Organisation und Vermittlung zwischen Schule, Eltern und Schülerin zu bewerkstelligen und sich in das Schulgefüge integrieren

zu können, benötigen Schulbegleitungen eine gute Vorbereitung und spezifisches Wissen (Henn et al., 2014, S. 402f).

Zudem ist ein Basiswissen über ihre Recht und Pflichten gegenüber dem begleiteten Kind, den Mitschülern sowie den Lehrkräften notwendig (Keller, 2013). Dies hat zum Ziel, eine Überforderungen der erwachsenen Beteiligten zu vermeiden, falls eine Schulbegleitung beispielsweise eine zu aktive oder eine zu passive Rolle einnimmt (Heinrich & Lübeck, 2013).

2.2.2.2.3 Persönliche Eignung

Neben diesen Kompetenzen von Schulbegleitungen wird vor allem in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfeverbände immer wieder auch die persönliche Eignung als Kriterium bei der Auswahl diskutiert. So halten Gebhardt und Kollegen (2011, S.63) diese im Einzelfall sogar für bedeutender als die fachliche Qualifikation. Tieck und Griesshaber (2005) listen in einem Praxisbuch folgende Faktoren persönlicher Eignung auf:

- Eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln,
- Kooperationsbereitschaft,
- Einlassen auf Andersartigkeit,
- Genaue Beobachtung,
- Toleranz und Klärung tabuüberschreitender Verhaltensweisen,
- Respekt und Einordnung der Reaktionen von anderen,
- Aktive Gestaltung des Ablöseprozess,
- Bereitschaft zur Fortbildung sowie
- Bereitschaft zur Eigenreflexion (ggf. Supervision) (ebd., S. 278).

In vorliegender Arbeit werden fachliche Kompetenzen und persönliche Eignungen der Schulbegleitung für die Förderung sozialer Integration als gleich wichtig angesehen und entsprechend in die später vorgestellte Untersuchung einbezogen. Diese Kompetenzen und persönlichen Eigenschaften sind die Voraussetzungen dafür, die flexibel auszugestaltenden Aufgaben einer Schulbegleitung zu übernehmen. Diese Aufgaben hängen von der persönlichen Situation des Schülers, den Rahmenbedingungen der Schule und der tatsächlichen Lernsituation ab (Bundesvereinigung Lebenshilfe, 2015, S. 7) und werden im Folgenden erläutert.

2.2.2.3 Aufgaben

In diesem Abschnitt werden zuerst die formal vorgegebenen Aufgaben und im Anschluss die tatsächlich übernommenen Aufgaben einer Schulbegleitung dargestellt und mit den formalen Vorgaben abgeglichen.

2.2.2.3.1 Formal vorgegebene Aufgaben

Die Aufgaben einer Schulbegleitung ergeben sich aus dem individuellen Unterstützungs- und Betreuungsbedarf des Lernenden und aus dem Ziel der Schulbegleitung, den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern sowie die soziale Integration des Kindes zu fördern (§ 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 des SGB XII). Aus diesem Grund

existiert im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe kein einheitliches Aufgabenprofil für Schulbegleiter (vgl. Britze, 2012, S. 3). Für den Bereich der Eingliederungshilfe hat das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus gemeinsam mit dem Bayerischen Landkreistag sowie dem Bayerischen Städtetag jedoch in gemeinsamen Empfehlungen die Aufgaben von Schulbegleitungen ausgearbeitet (vgl. StMUK, BL & BS, 2013). Bei diesen Empfehlungen steht die Bemühung im Vordergrund, die Tätigkeit des Schulbegleiters von einer (heil-)pädagogischen Tätigkeit abzugrenzen sowie die Vermittlung von Unterrichtsinhalten in die alleinigen Hände der Lehrkraft zu legen (Dworschak, 2013, S. 67). Laut ihrem Aufgabenprofil sollen Schulbegleitungen demnach ausschließlich nicht-pädagogische Tätigkeiten im Unterricht übernehmen (Weidenhiller et al., 2018, S. 3). Diese nicht-pädagogischen Tätigkeiten umfassen den Umgang mit Aggressionen und Ängsten, Stärkung des positiven Sozialverhaltens, der Sozialkontakte, der Selbstkontrolle und der Teilnahmefähigkeit am Unterricht, disziplinierendes Einwirken, unterrichtspraktische Hilfestellungen, Hilfestellung in der Kommunikation mit Mitschülern sowie weitere Aufgaben in Absprache von Schule und Jugendamt (StMUK, BL & BS, 2013, S.6f). Nach welchen evidenzbasierten unterstützenden und pädagogischen Konzepten Schulbegleitungen handeln sollen, ist aufgrund der Einzelfallorientierung nicht definiert. Formal sind Schulbegleitungen zudem ausschließlich für diejenige Schülerin zuständig, für die sie beantragt wurde (Dworschak, 2013, S. 67).

2.2.2.3.2 Forschungsstand zu tatsächlichen Aufgaben

Mittlerweile haben sich einige Studien in Deutschland mit den Tätigkeiten von Schulbegleitungen beschäftigt und versucht, diese durch Bündelungen in Bereiche beschreibbar zu machen. Eine erschöpfende Auflistung sämtlicher aus Studien bekannter Tätigkeiten von Schulbegleitung ist aufgrund der Orientierung an den jeweils vorliegenden individuellen Unterstützungsbedarfen – selbst innerhalb der Zielgruppe der seelisch beeinträchtigten Kinder – wenig zielführend. Dworschak konstatiert zusammenfassend, dass die Aufgaben und Tätigkeiten eines Schulbegleiters sich von zwei Seiten her begründen – vom Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie der jeweiligen Konzeption des Bildungsortes. Dies macht deutlich, dass es jeweils einer individuellen Analyse bedarf, welche Unterstützung – in welchem Umfang – die Schülerin benötigt, um sein Bildungsrecht zu verwirklichen (vgl. Dworschak, 2012b, S. 415). Über alle Schulbegleitungen hinweg lässt sich feststellen, dass die große Mehrheit der Schulbegleitungen, rund 80 Prozent, den gesamten Schultag entsprechend in direkter Nähe zum Kind verbringt (Wohlgemuth, 2009).

Weidenhiller und Kollegen unterteilen die Aufgabenbereiche einer Schulbegleitung in einer Literaturanalyse in unmittelbare Aufgaben am Kind und mittelbare Aufgaben.

Im Hinblick auf die *unmittelbaren Aufgaben am Kind* scheint bei dem überwiegenden Teil der Schulbegleitungen an allgemeinen Schulen die Unterstützung bei lebenspraktischen Anforderungen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen (Henn et al., 2014). Der Bereich Unterstützung bei der Emotions- und Verhaltensregulation ist dagegen in allen Stichproben stark ausgeprägt. Etwa 80 Prozent der jeweils befragten Schulbegleitungen leistet emotionale Unterstützung und Förderung von Sozialkontakten (Dworschak, 2012a, 2012c; Lindmeier et al., 2014) bzw. Hilfe

bei der Verhaltenskontrolle (Wohlgemuth, 2009). Zudem unterstützt sie das Kind oder den Jugendlichen bei Konfliktklärungen, bei der Reduzierung des Stressniveaus oder der Selbstwertsteigerung (Henn et al., 2014). Außerdem berichten über 80 Prozent der Schulbegleitungen an allgemeinen Schulen in Baden-Württemberg, dass sie manchmal oder häufig Unterstützung bei Gruppenarbeiten, im Rechnen oder Schreiben bzw. Lesen leisten. Zudem passen gut 60 Prozent Unterrichtsmaterial an und über die Hälfte unterstützen die Lehrkraft bei der Durchführung des Unterrichts (Henn et al., 2014; zitiert nach Meyer, 2017, S. 20). Diesen ‚Missstand‘ gegenüber den formalen Vorgaben bestätigen auch internationale Studien zu so genannten ‚teaching assistants‘ (Giangreco, 2010, S. 3). Als ‚teaching assistants‘ werden Schulassistenten in englischsprachigen westlichen Ländern bezeichnet, die in ihrem Tätigkeitsprofil der Schulbegleitung in Deutschland ähneln, jedoch mehr auf die Unterstützung der Lehrkraft und weniger eines einzelnen Schülers fokussiert sind. In seiner Studie stellt Giangreco fest, dass ‚teaching assistants‘ dennoch häufig als einziges für den Schüler mit Förderbedarf zuständig sind und pädagogische und didaktische Entscheidungen ohne Absprache mit der Lehrkraft treffen (ebd.).

Aus dieser Bestandaufnahme wird deutlich, dass eine Schulbegleitung, vor allem mit einem seelisch beeinträchtigten Kind, formal verbotene pädagogische Tätigkeiten nicht vermeiden kann (siehe auch Lübeck & Demmer, 2017). Dass die schulbegleitende Tätigkeit keine pädagogische sein darf, jedoch genau in solch einem pädagogischen Kontext stattfindet, ist für viele Erziehungswissenschaftlerinnen ein dilemmatischer Widerspruch (z. B. Fegert et al., 2015; Herz et al., 2018, Weidenhiller et al., 2018) und stellt eine derzeit kontrovers geführte Diskussion im Kontext von Schulbegleitung dar. Auch im Hinblick auf das Ziel der Schulbegleitung, soziale Integration zu fördern, sind pädagogische Handlungen praktisch unvermeidbar.

Zahlreiche Wissenschaftler (z. B. Buchholz & Fischer, 2011; Dworschak, 2013) fordern zudem vor dem Hintergrund einer möglichen Stigmatisierung des begleiteten Kindes durch die Schulbegleitung einen stärkeren Gruppenbezug der Maßnahme. Gemeint sind integrationsfördernde Angebote, die sich an alle Schüler einer Klasse richten und auf einen gemeinsamen Austausch von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung bzw. besonderem Förderbedarf zielen. Im Mittelpunkt stehen interaktionsunterstützende Maßnahmen im Klassenkontext. Die Unterrichtsorganisation sollte hierbei genügend Raum sowohl für individuelle Hilfen als auch für die soziale Integration zulassen. Durch die flexible Ausgestaltung der Aufgaben einer Schulbegleitung kann den spezifischen Bedürfnissen des Kindes bzw. der situativen Gegebenheiten im Klassengefüge Rechnung getragen werden (Buchholz & Fischer, 2011, S. 25f).

Im Hinblick auf die *mittelbaren Aufgaben* konstatieren Weidenhiller und Kollegen (2018), dass die große Mehrheit sich meist oder häufig mit den Eltern bespricht (Dworschak, 2012a, 2012c; Henn et al., 2014; Wohlgemuth, 2009), und fast alle sich mit den Lehrkräften besprechen (Henn et al., 2014; Dworschak, 2012a, 2012c). Darüber hinaus geben in der Stichprobe von Henn et al. (2014) 80 Prozent der Schulbegleitungen an, manchmal oder häufig als Vermittler zwischen Schule, Lernenden sowie Eltern zu fungieren. Etwa der Hälfte bzw. über Dreiviertel der Schulbegleitungen nehmen zudem an Förderplangesprächen (Dworschak, 2012a, 2012c; Wohlgemuth, 2009) sowie zu 85 Prozent an Hilfeplangesprächen teil (Henn et al., 2014). Die Anteile

an Schulbegleitungen, die an allgemeinen, nicht direkt kindbezogenen Besprechungen wie Elternabenden, Klassen- oder Lehrerkonferenzen teilnehmen, variiert zwischen rund 20 Prozent (Dworschak, 2012a; Wohlgemuth, 2009) und 48 Prozent (Henn et al., 2014). Die Dokumentation der Maßnahme in Form von Berichten oder Protokollen übernehmen etwa ein Drittel (Dworschak, 2012b, 2012c) bzw. etwa zwei Drittel der Schulbegleitungen (Henn et al., 2014; Wohlgemuth, 2009). Ein Drittel bis die Hälfte von ihnen bildet sich – vor allem über Angebote des Trägers – fort (Dworschak, 2012a, 2012c; Wohlgemuth, 2009). In zwei Stichproben werden bei 7 bzw. 22 Prozent der Schulbegleitungen auch fachfremde Aufgaben wie Putzen bzw. Aufräumen des Klassenzimmers übernommen (Dworschak, 2012a, 2012c; zitiert nach Meyer, 2017, S. 20).

2.2.2.4 Synthese des Berufsbildes der Schulbegleitung

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass Schulbegleitung durch ihre meist durchgängige Präsenz und ihr Handeln im Schulalltag eine wesentliche Rolle im sozialen Feld der Schulklassen einnimmt (Ehrenberg & Lücke, 2017; Lindmeier & Ehrenberg, 2017). Die bisherigen Analysen belegen zudem, dass die Förderung sozialer Integration einen Großteil ihrer Tätigkeit bei der Begleitung seelisch beeinträchtigter Schüler ausmacht.

Wie die Aufgabenvielfalt einer Schulbegleitung außerdem suggeriert, beinhaltet das Berufsbild der Schulbegleitung zahlreiche Schnittstellen mit unterschiedlichen Akteuren. Folgende Graphik visualisiert die Verflechtung der Schulbegleitung mit zahlreichen schulischen und außerschulischen Akteuren.

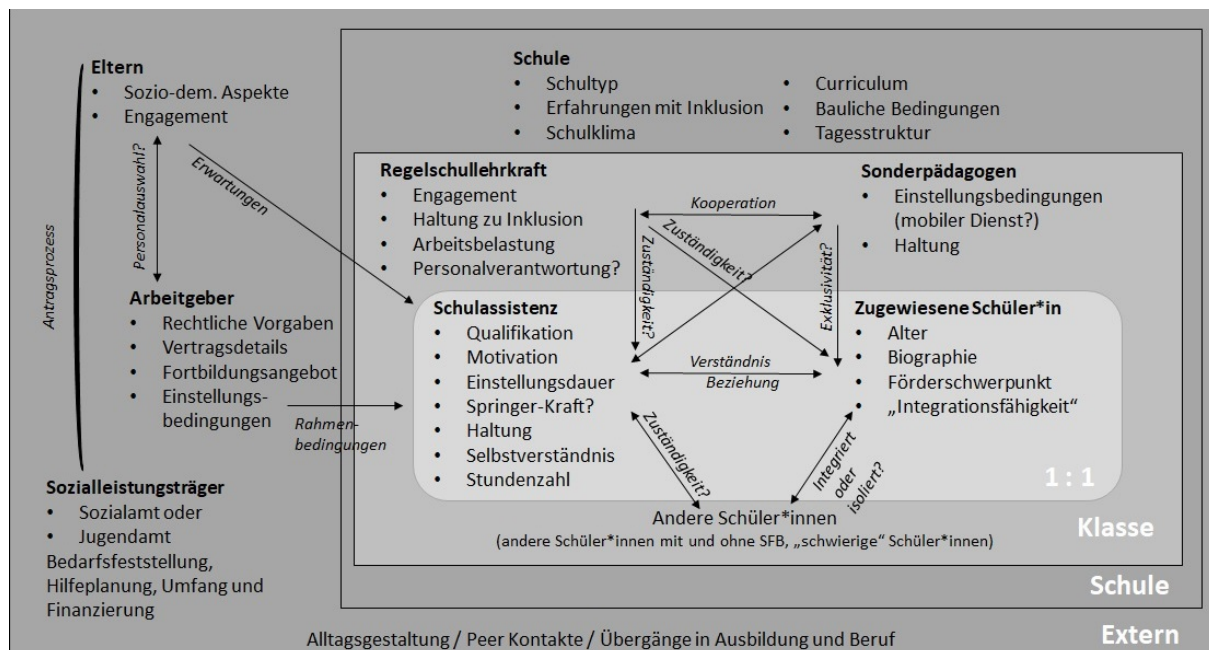


Abb. 4: Zuständigkeit und Beziehung der Schulbegleitung in der 1:1 Beziehung zum Kind, zu Regelschullehrkräften, Sonderpädagogen und Mitschülern in der Klasse, zu Schulmerkmalen sowie zu externen Akteuren, z. B. Eltern, Arbeitgebern und Sozialleistungsträgern nach Arndt et al., 2017, S. 227. © Barbara Budrich Verlag Leverkusen

Aus Abbildung 4 sowie der bisherigen Darstellung der formalen und tatsächlichen Rahmenbedingungen einer Schulbegleitung lässt sich ableiten, dass diese sich permanent in Dilemmata zwischen formalen Vorgaben und kindgerechtem Arbeiten, zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und der Eltern und auch zwischen den Rahmenbedingungen der Schule und der arbeitgebenden Einrichtung des Trägers der Kinder- und Jugendhilfe befindet. Heinrich und Lübeck stellen fest, dass Schulbegleitungen einerseits vor der Herausforderung stehen, im Unterricht jederzeit präsent und einsatzbereit zu sein, um ihr zu begleitendes Kind bei Bedarf zu unterstützen, andererseits jedoch durch ihre Präsenz den Unterrichtsablauf nicht zu behindern oder das begleitende Kind stark zu besondern (Heinrich & Lübeck, 2013).

Zudem fördert die Erläuterung des Berufsbildes der Schulbegleitung zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte mit der Förderung oder auch Hemmung sozialer Integration des Kindes zutage. Je nachdem, unter welchen Bedingungen der Schule und der Einrichtung des Trägers der Kinder- und Jugendhilfe die Schulbegleitung tätig ist, welche Aufgaben sie übernimmt und übernehmen darf, welches Störungsbild die begleiteten Schülerinnen aufweisen und welche Qualifikationen die Schulbegleitung mitbringt, kann sich dies im Ausmaß der sozialen Integration des Kindes widerspiegeln. Aus diesem Grund wird im Folgenden der aktuelle Forschungsstand zu Effekten von Schulbegleitungen auf soziale Integration dargestellt.

2.2.3 Literaturreview zu Effekten von Schulbegleitungen auf soziale Integration

Dieser Abschnitt zielt darauf, den aktuellen Forschungsstand zu Effekten von Schulbegleitung auf soziale Integration darzustellen und zentrale Faktoren zur Wirkungsweise von Schulbegleitungen auf soziale Integration abzuleiten. Dieser Abschnitt bildet nach der Darstellung des Berufsbildes die zweite theoretische Basis zur Analyse von Effekten einer Schulbegleitung auf soziale Integration. In diesem Abschnitt werden die Methodik und die Ergebnisse des durchgeführten Literaturreviews dargestellt, wobei die einbezogenen Studien tabellarisch aufgeführt werden.

2.2.3.1 Methodik des Literaturreviews

Im Rahmen dieser Arbeit stehen die soziale Integration des begleiteten Kindes im Vordergrund sowie die zahlreichen Möglichkeiten, wie Schulbegleitung auf diese einwirken kann. Dazu werden im Folgenden die Ergebnisse des Literaturreviews von empirischen Studien vorgestellt, die sich verschiedentlich mit der Wirkung von Schulbegleitungen auf soziale Integration beschäftigen. Da die Wirkungsforschung noch wenig Eingang in den Forschungsbereich zu Schulbegleitungen gefunden hat, werden für das Literaturreview veröffentlichte Studien und Metaanalysen aufgelistet, die folgende Kriterien erfüllen:

- Lernort Regelschule,
- alle Jahrgangsstufen an allen Schularten,
- alle forschungsmethodischen Zugänge,
- alle Förderschwerpunkte,
- keine regionale Eingrenzung sowie
- keine Eingrenzung hinsichtlich der Finanzierung der Schulbegleitung.

Dabei werden Studien, die sich mit der Wirkung von Schulbegleitungen auf die schulische Leistung der begleiteten Kinder bezieht, nicht einbezogen, sondern nur diejenigen, die sich mit der Wirkung auf *soziale Integration* sowie verwandte Konzepte (vgl. Kap. 2.1.2) befassen.

An dieser Stelle soll der Aspekt der Vergleichbarkeit von deutschen und internationalen Studien angesprochen werden. Schulbegleitungen werden in englischsprachigen westlichen Ländern wie den USA, Großbritannien und Irland sowie anderen Ländern Westeuropas wie Niederlande und Schweden unter der Bezeichnung ‚teaching assistants‘ oder auch ‚teacher aides‘ beforscht. Teaching assistants werden insbesondere bei der Inklusion von Schülern mit Behinderung eingesetzt (Saddler, 2014, S. 146) und haben, stärker als in Deutschland, die Aufgabe, der Lehrkraft zu assistieren (Köpfer, 2013, S. 5). Sie werden in den USA auch als ‚paraprofessionals‘ bezeichnet, was als ‚nicht professionelles Unterstützungspersonal‘ übersetzt werden kann. Die Praxis von Paraprofessionellen bezog sich in ihren Anfängen auf ehrenamtliche Hilfen zur Unterstützung von Menschen mit einer Behinderung. Erst mit der Einführung eines inklusiven Schulsystems in den USA erschienen erste Veröffentlichungen über diese Personengruppe, zumeist in Form von positiven Würdigungen über deren Einsatz in der Schule (vgl. Wadsworth & Knight, 1996). In Großbritannien waren teaching assistants ab Beginn der 2000er Jahre vor

allem als „promotors of inclusion for ‚at risk‘ pupils“ im Einsatz (Cole, 2015, S. 11; zitiert nach Herz et al., 2018, S. 7).

Obwohl der Einsatz und die Tätigkeitsfelder von Assistenzkräften in anderen Ländern auf anderen rechtlichen Grundlagen fußen und anders ausgeformt sind, stellen Weidenhiller und Kollegen (2018) viele Parallelen zu deutschen Schulbegleitungen fest. Die Haupttätigkeit eines teaching assistants besteht darin, pädagogische Tätigkeit durchzuführen. Zwar dürfen Schulbegleitungen hierzulande formal keine unterrichtlich-pädagogischen Tätigkeiten übernehmen, empirische Studien zeigen aber, dass sie dies durchaus tun (vgl. Kap. 2.2.2). Damit ergibt sich für beide Gruppen eine größere Überschneidungsmenge im Aufgabenbereich als von der Konzeption her angelegt. Auch hinsichtlich der Arbeitsbedingungen und der Unklarheit ihres spezifischen Auftrags scheinen Schulbegleitungen und teaching assistants vergleichbar. Insgesamt zeigt sich, dass die Fragen, die im internationalen Kontext empirisch untersucht werden, einem Teil der Fragen entsprechen, die in der Diskussion um Schulbegleitung in Deutschland theoretisch erörtert werden (z. B. Lübeck & Heinrich, 2016; Lübeck & Demmer, 2017). Dieses Erkenntnis erlaubt es, auch Studien über Schulbegleitungen aus anderen westlichen Ländern im Hinblick auf Effekte von Schulbegleitungen heranzuziehen, vor allem da solche Studien vor allem aus diesen Ländern stammen und bisher wenige deutsche Studien existieren. Selbstverständlich unterscheiden sich die nicht-deutschen Studien untereinander auch wiederum im Hinblick auf die methodischen Herangehensweisen, Lernorte und Förderschwerpunkte. Tabelle 1 veranschaulicht die einbezogenen Studien dieses Literaturreviews in alphabetischer Sortierung.

Tab. 1: Analyisierte Studien zu Effekten von Schulbegleitung auf die soziale Komponente von schulischer Integration/Inklusion. Alphabetisch geordnete Darstellung mit Beschreibung des Erkenntnisbereichs, der Methodik, der Herkunftsregion, der Stichprobengröße sowie des Förderschwerpunktes.

Autor(en), Jahr	Leitende Fragestellung/Erkenntnisbereich	(Bundes) Land	Methodischer Zugang	Untersuchungsteilnehmende	Förderschwerpunkt
Angelides & Leigh, 2009	Untersuchung der Rolle von ‚paraprofessionals‘, in der sie inklusive Bildung unterstützen	GR	Teilnehmende Beobachtung, teilstrukturierte Interviews, Dokumentanalyse, Forschungstagebuch	n = 29	Alle
Blasse, 2015, 2017	Positionen von Schulbegleitungen in einer heterogenen Lehrgruppe im Unterricht	SH (DE)	Ethnographische Unterrichtsbeobachtungen	Schulklassen der 5. und 6. Jahrgangs von Gemeinschaftsschulen	Alle
Bowers, 1997	Rolle der Schulbegleitung und die Gefahr von Stigmatisierung	GB	Gruppendiskussionen	n = 713 Mitschüler in Klassen mit ‚teaching assistant‘	Alle
Broer, Doyle & Giangreco, 2005	Erfahrungen von ‚paraprofessional support‘ aus der Sicht von Schülern mit Förderbedarf geistige Entwicklung	US	Teilstrukturierte Interviews	n = 16	gE
Cameron, 2014	Exploration von Interaktionen zwischen Schülern und Lehrkraft	NO	Standardisierte Beobachtung und follow-up-Interviews	n = 24; 17 beobachtete Klassen, 7 interviewte Lehrkräfte	Alle
Causton-Theoharis & Malmgren, 2005	Evaluation eines Trainings zur Erhöhung von Peer-Interaktionen	US	Standardisierte Beobachtung mithilfe des PIOI	n = 8; 4 paraprofessionals, 4 Schülerinnen	gE
Devlin, 2005	Welchen Effekt hat ein Aufmerksamkeits- und Teamtraining auf die Inklusion von Schülerinnen mit Förderbedarf?	ES	Standardisierte Beobachtung via MS-CISSAR	n = 12 Schülerinnen	Alle
Dworschak, 2012a	Wirksamkeit von Schulbegleitung, Anzahl, Beantragungsgründe, Person der SB, Tätigkeitsbereiche	BY (DE)	Postalische Querschnittserhebung per Fragebogen	n = 290; 87 Schulbegleitungen, 88 Klassenleitungen, 59 Sonderpädagogen, 56 Schulleiter	gE
Giangreco, 2010	5 Argumente gegen die Überbewertung von TAs bei der Unterstützung von Kindern mit Förderbedarf	US	Literaturreview	Konzeptpapier ohne Methodenteil	Alle

Theoretische Grundlagen

Groom & Rose, 2005	Arbeiten Schulbegleitungen effektiv, um Inklusion zu unterstützen und welche Faktoren tragen dazu bei?	GB	Sondierungsfragebögen, follow-up-Fragebögen, teilstrukturierte Interviews	n = 153; 94 Schulen, 20 Koordinatoren von Schulbegleitung, 39 Akteure (Koordinatoren, Lehrkräfte, Schulbegleitungen, Schüler, Eltern und Leitungen)	esE
Heinrich & Lübeck, 2013	Strukturprobleme von Schulbegleitungen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften	NI (DE)	Qualitative Befragungen	Nicht bekannt	gE
Herz, Meyer & Liesebach, 2018	Welche Studien gibt es zum Einsatz von Paraprofessionellen bei Verhaltensstörungen?	NI (DE)	Literaturreview	Konzeptioneller Beitrag	esE
Katz, Porath, Bendu & Epp, 2012	Akademische und soziale Inklusion von Schülern mit Förderbedarf aus Sicht von Schülern ohne Behinderung	CA	Tiefeninterviews	n = 31	Alle
Köpfer, 2013	Untersuchung von Schulen kanadischer Provinzen hinsichtlich ihrer inklusiven Unterrichtspraktiken, Unterstützungsstrukturen und Rollen	NW (DE)	Teilnehmende Unterrichtsbeobachtung, Leitfadengestützte Interviews, Forschungstagebuch	n = 30; 9 beobachtete Schulen, 21 interviewte Akteure, Forschungstagebuch	Alle
Lübeck, 2016	Welche Risiken weist eine Schulbegleitung auf und wie können diese reduziert werden?	NI (DE)	Literaturreview	Konzeptioneller Beitrag	Alle
Malmgren & Causton-Theoharis, 2006	Wie beeinflussen unterrichtliche Rahmenbedingungen und pädagogische Entscheidungen die Peer-Interaktionen eines Zweitklässlers?	US	Einzelfallanalyse durch standardisierte Beobachtung und teilstandardisierte Interviews	n = 6 innerhalb eines Falls	esE
Malmgren, Causton-Theoharis & Trezek, 2005	Evaluation eines Trainingsprogramms für paraprofessionals zur Förderung von Interaktionen zwischen Grundschulern	US	Standardisierte Beobachtung	n = 6; 3 begleitete Schüler, 3 paraprofessionals	esE
Markowetz & Jerosenko, 2016	Evaluation des Einsatzes von Schulbegleitung im Landkreis München	BY (DE)	Längsschnittstudie mit standardisierten Fragebögen und leitfadengestützten Interviews	n = 21 Fälle eines Schüler-Schulbegleitungs-Paares	esE, ASS
Quilty, 2007	Können Schulbegleitungen die Durchführung von Social Stories lernen und hat dies positive Auswirkung auf das Verhalten der Kinder?	US	Standardisierte Beobachtung	n = 6; 3 Schülerinnen, 3 paraprofessionals	esE, ASS

Theoretische Grundlagen

Rutherford, 2012	Schulerfahrungen aus der Sicht von Schülern mit Förderbedarf und deren TAs	NZ	Qualitative Studie	nicht bekannt	Alle
Sharma & Salend, 2016	Studienreview von englischsprachigen Studien zu den Themen ‚Rolle eines TA‘, ‚Wirkung von TAs auf Schüler‘, ‚Bedingungsfaktoren auf die Effektivität von Tas‘.	US	Kriteriengestützte Auswahl der Artikel, fragengeleitete Inhaltsanalyse	n = 28 englischsprachige Zeitschriftenartikel aus den Jahren 2005 bis 2015	Alle
Symes & Humphrey, 2012	Wie beeinflusst die Anwesenheit einer TA den Inklusions- und Exklusionsprozess?	GB	Standardisierte Beobachtungen	n = 40	ASS
Tews & Lupart, 2008	Rolle und Einfluss von ‚paraprofessionals‘ auf Situationen schulischer Inklusion	CA	Teilstrukturierte Interviews	n = 8	Alle
Webster & Blatchford, 2015	Wie der trägt der TA zur Separation von Kindern mit Förderbedarf bei?	GB	Thematische Fallanalysen anhand von Interview-, Dokumenten- und Feldnotiz-Daten	n = 48 Schülerinnen mit hohem Förderbedarf	Alle
Zauner & Zwosta, 2014	Effekte von Schulbegleitung auf die Entwicklung der schulbegleiteten Kinder	BY (DE)	Standardisierter Fragebogen zur Einschätzung von Effekten	n = 176; 54 Schulbegleitungen, 50 Klassenlehrkräfte, 36 Eltern, 36 begleitete Kinder	esE

Anmerkungen: **Förderschwerpunkt** gE = geistige Entwicklung; esE = emotional-soziale Entwicklung, ASS = Autismus-Spektrum-Störungen; **Land:** GR = Griechenland, SH = Schleswig-Holstein, DE = Deutschland, GB = Großbritannien, US = USA, NO = Norwegen, ES = Spanien, BY = Bayern, NI = Niedersachsen, CA = Kanada, NW = Nordrhein-Westfalen, NZ = Neuseeland;

Insgesamt wurden 25 relevante Beiträge nach den oben beschriebenen Kriterien in die Analyse einbezogen. Die Suche wurde anhand der Schlüsselwörter ‚Schulbegleiter‘, ‚Schulbegleitung‘, ‚Integrationshelfer‘, ‚Schulassistent‘, ‚teaching assistant‘ sowie ‚paraprofessional‘ in Kombination mit dem Schlüsselwort ‚soziale Integration‘, ‚soziale Inklusion‘, ‚social inclusion‘ und ‚soziale Partizipation‘ in den Bibliothekskatalogen der Universitätsbibliothek sowie Staatsbibliothek München und in pädagogisch-psychologischen Online-Datenbanken FIS Bildung, ERIC, Psynindex und Psycinfo geführt. Zudem wurde nach dem Schneeballprinzip ausgehend von Literaturverzeichnissen einschlägiger Publikationen vorgegangen.

Die gefundenen Publikationen wurden zwischen den Jahren 1997 und 2018 publiziert. Acht der 25 Studien wurden in Deutschland durchgeführt und insgesamt 17 außerhalb von Deutschland. Davon wurden sieben in den USA, vier in Großbritannien, zwei in Kanada und jeweils eine in Norwegen, Neuseeland, Griechenland und Spanien durchgeführt. Deutsche Studien kamen hauptsächlich aus Niedersachsen (3) und Bayern (3) sowie jeweils eine aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Methodisch können die Publikationen in empirische Forschungsberichte und Literaturreviews eingeteilt werden, wobei am häufigsten empirische Forschungsberichte (21) gefunden wurden.

Innerhalb der empirischen Studien finden sich 14 Studien, die sich auf eine Erhebungsmethode stützen, während sieben Studien einen multimethodischen Ansatz gewählt haben. Bei den meisten berichteten Untersuchungen (12) kamen teil- oder nichtstandardisierte Interviewleitfäden zum Einsatz, zudem wurden Dokumente und Feldnotizen analysiert. Die zweitgrößte Gruppe mit 10 Publikationen bilden Untersuchungen, die standardisierte oder halb-standardisierte Beobachtungsbögen eingesetzt haben. Schließlich kamen in vier Untersuchungen standardisierte und halb-standardisierte Fragebögen zum Einsatz. Im Rahmen dieser vier Untersuchungen wurde die Wirkung von Schulbegleitung auf soziale Integration von den befragten Teilnehmenden selbst eingeschätzt und nicht intersubjektiv nachprüfbar gemessen. Drei dieser vier Untersuchungen stammen aus Deutschland.

Die Anzahl der Untersuchungsteilnehmenden variiert zudem stark zwischen $n = 6$ und $n = 713$ Probanden, die häufig in Fällen, zu dem beispielsweise ein Schüler und dessen Schulbegleitung sowie eine Lehrkraft gehören, gebündelt wurden.

In Bezug auf den Förderschwerpunkt der untersuchten Schülerinnen nehmen die meisten Studien keine Unterscheidung vor (12). Sieben Studien beziehen sich dagegen explizit auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt sozial-emotionale Entwicklung, gefolgt von 4 Studien mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Schließlich beziehen sich 3 Studien explizit auch auf Schülerinnen mit Störungen im autistischen Spektrum.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dieser Studien berichtet, da aus jeder Studie Ableitungen für die Effekte von Schulbegleitung von seelisch beeinträchtigten Kindern sowie über die Bedingungen dieser Effekte gemacht werden können. Manche Studien ermittel-

ten ausschließlich positive Effekte, manche ausschließlich negative und manche zeichnen ambivalente Effekte von Schulbegleitungen nach und werden deshalb mehrmals als Quelle genannt.

2.2.3.2 Positive Effekte von Schulbegleitung auf soziale Integration

11 Studien identifizieren ausschließlich oder zum Teil große Chance einer Schulbegleitung zur Förderung der sozialen Integration des begleiteten Kindes. Die meisten Studien sehen den Vorteil einer Schulbegleitung in der Kompetenzförderung des Kindes. Den Schulbegleitungen gelingt es in diesen Untersuchungen, die Kommunikationskompetenz, sozial-emotionale Kompetenzen, adäquate Verhaltensstrategien sowie die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Kindes angemessen zu fördern. Diese Kompetenzen bilden eine wichtige Grundlage dafür, sich den geltenden Klassennormen anzupassen, was wiederum eine stärkere soziale Integration nach sich ziehen kann (Zauner & Zwosta, 2014; Dworschak, 2012a; Brock & Carter, 2013; Sharma & Salend, 2016; Webster et al., 2010; Groom & Rose, 2005; Rutherford, 2012).

Eine weitere Chance einer Schulbegleitung sehen zahlreiche Autorinnen in der Initiierung und Erhöhung der Interaktionsfrequenz und -qualität des begleiteten Kindes im Rahmen von schulischen Aktivitäten, sei es mit den Mitschülern oder der Lehrkraft (Sharma & Salend, 2016; Webster et al., 2010; Tews & Lupart, 2008). Beispielsweise richtet die Schulbegleitung die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Lehrkraft oder animiert das Kind durch Fragen und motivierende Worte in Gruppenarbeiten, einen aktiven Beitrag zu leisten (Markowetz & Jerosenko, 2016).

Erfolgreich bewerkstelligen Schulbegleitung in den Studien von Sharma & Salend (2016), Webster et al. (2010) und Rutherford (2012) außerdem die Erhöhung der Kontakthäufigkeit des begleiteten Kindes zu seinen Peers. Dies geschieht beispielsweise in Pausensituationen durch Motivierung, an gemeinsamen Spielen teilzunehmen. Weitere positive Effekte einer Schulbegleitung konnte Rutherford (2012) durch die Vermittlung eines positiven Behinderungsbildes in der Klasse identifizieren.

Groom und Rose (2005) fassen diese positiven Effekte von Schulbegleitung zusammen: “It is evident from the research that teaching assistants are undertaking a significant role in the process of supporting many pupils who would otherwise have been excluded or placed in the segregated sector.” (ebd., S. 29)

2.2.3.3 Negative Effekte der Schulbegleitung auf soziale Integration

In 15 Studien dagegen werden Risiken einer Schulbegleitung für die soziale Integration des begleiteten Kindes ermittelt. Am häufigsten dokumentierten die Autoren in ihren Studien die Erhöhung der Abhängigkeit und Unselbstständigkeit des Kindes (Herz et al., 2018; Symes & Humphrey, 2012; Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Lübeck, 2016; Sharma & Salend, 2016). Ein Mechanismus ist dabei ein zu vorschnelles Eingreifen der Schulbegleitung bei Schwierigkeiten (Lübeck, 2016). Dadurch lernt das Kind weniger Selbstsicherheit in der Bewältigung von Aufgaben und kann somit zur Hilfslosigkeit erzogen werden. Ein als unselbstständig oder

abhängig angesehenes Kind läuft schließlich stärker Gefahr, von den Mitschülerinnen ausgegrenzt zu werden.

Ein weiteres Risiko einer Schulbegleitung stellt die Störung von Interaktionen des Kindes mit Mitschülern dar (Herz et al., 2018; Malmgren & Causton-Theoharis, 2006; Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Tews & Lupart, 2008; Lübeck, 2016; Sharma & Salend, 2016). Dadurch, dass die Schulbegleitung das Kind ‚abschirmt‘ und zum Teil als Kommunikationsbarriere fungiert (Lübeck, 2016; Heinrich & Lübeck, 2013), können Freundschaften und später auch Partnerschaften verhindert werden (Broer, Doyle & Giangreco, 2005). Die Peer-Gruppe kann somit keine sozialisierenden Effekte entfalten, da durch die Fixierung auf einen Erwachsenen diese Lern- und Entwicklungsprozesse verhindert werden (Herz et al., 2018, S. 13). Zudem erleben Mitschülerinnen teilweise Ungerechtigkeit und Rollendiffusität von Schulbegleitung, da eine kindbezogene Zuständigkeit der Schulbegleitung als mit dem Gleichheitsanspruch des schulischen Systems nicht vereinbar wahrgenommen wird. Eine Beispielsituation stellt die Anleitung eines Mitschülers durch die Schulbegleitung mit dem Ziel dar, das Kind mit Förderbedarf in das Spiel einzubeziehen. Da dadurch dem Mitschüler die Verantwortung für die Interaktion übertragen wird, fehlt die für soziale Interaktion konstitutive Reziprozität und Symmetrie bzw. Gleichrangigkeit (Lindmeier & Ehrenberg, 2017, S. 148). Hierbei kann auch das sog. ‚Pull-Out-Phänomen‘, also die teilweise räumlich vom Rest der Klasse getrennte Beschulung des Kindes mit Förderbedarf, zu einem Integrationsrisiko werden, da auch hierdurch Kontakte und Interaktionen verhindert werden können (Dworschak, 2013; Cameron, 2014; Webster & Blatchford, 2015; Rutherford, 2012; Sharma & Salend, 2016).

Ein weiteres Risiko einer Schulbegleitung ist die Distanzierung des Kindes von der Lehrkraft. Durch eine Überlastung von Regelschullehrkräften, die derzeit an vielen Regelschulen zu beobachten ist, kann es schnell zur vollständigen Delegation des Kindes mit Förderbedarf an die Schulbegleitung kommen (Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Heinrich & Lübeck, 2013). Da die soziale Integration eines Kindes in die Klasse auch davon abhängt, wie die Lehrkraft mit diesem Kind umgeht (Huber et al., 2018), kann eine Überantwortung des Kindes an die Schulbegleitung zu einer Exklusion durch die Lehrkraft und damit – übernommen von den Mitschülern – auch aus der Klasse werden.

Häufig wiederkehrende Mechanismen direkter negativer Effekte von Schulbegleitung auf soziale Integration sehen zahlreiche Autoren in der *Stigmatisierung* des Kindes und der dadurch nachteilig verlaufenden *Prozesse des sozialen Vergleichs* mit Mitschülern. Diese Mechanismen werden im folgenden Abschnitt in Form eines Exkurses erläutert, da diese Aspekte nicht explizit in die empirische Untersuchung dieser Arbeit einfließen, jedoch in der Diskussion der Untersuchung aufgegriffen werden.

2.2.3.3.1 Exkurs: Stigma-Theorie und Theorie sozialer Vergleichsprozesse

Der Mechanismus, den zahlreiche Autorinnen und Autoren als wirksam in der Konstellation zwischen Schulbegleitung und begleitetem Kind betrachten, ist die *Stigmatisierung*. Sie sehen die Markierung des Kindes als etwas ‚anderes‘ oder ‚besonders‘ als sehr nachteilig für die soziale Integration des Kindes an (Herz et al., 2018; Giangreco, 2010; Katz, Porath, Bendu &

Epp, 2012; Köpfer, 2013; Lübeck, 2016; Wohlgemuth, 2009; VdbB, 2012). Ein Ursprung dieses Problems wird auch im Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Cloerkes, 1997) gesehen (vgl. Heimlich, 2016), für die die derzeitige individuelle Beantragungs- und Zuweisungspraxis einer Schulbegleitung symptomatisch stehen kann.

Nach der soziologischen Stigma-Theorie nach Goffman (1974), auch Zuschreibungstheorie genannt, handelt es sich bei der Stigmatisierung um einen Prozess, bei dem wahrnehmbare Eigenschaften einer Person zur Nicht-Akzeptanz, Vermissten von normalem Respekt und normaler Beachtung führen (Speck, 2008, S. 222). Dabei handelt es sich um ein weitgehend vorgeformtes, mehr oder wenig spontanes Reaktionsmuster, das auf dem beständigen sozialen Vergleich des erwarteten mit dem konkret gezeigten Verhalten, Habitus oder Aussehen einer Person beruht (von Kardorff, 2016, S. 408). Was als Stigma definiert wird, ist vom kulturellen und historischen Kontext abhängig (Archer, 1985). Ein Stigma ist ein „Gattungsbegriff für zumeist negative, emotionsgeladene und sozial diskreditierende Bewertungen von Merkmalen einer Person(en)gruppe), die von Mitgliedern der jeweiligen Mehrheitsgesellschaft gezielt, meist gedankenlos, oft mit Erfolg und folgenreich als abweichend, störend, unerwünscht oder nicht zugehörig etikettiert werden“ (von Kardorff, 2016, S. 407). Zahlreiche Autoren der oben präsentierten Studien gehen davon aus, dass der Erhalt einer Schulbegleitung zu solch einem Stigma führen kann.

Da die Stigmatisierten das Wertesystem der Gesellschaft teilen, ist ihnen bewusst, dass sie die normativen Erwartungen nicht erfüllen und somit keinen vollwertigen Status beanspruchen können. Auf Grund dieser Erfahrungen können sie eine ‚beschädigte Identität‘ entwickeln. Die Stigmatisierten übernehmen die negativen Bewertungen der eigenen Person, die sie im sozialen Kontakt erfahren, in ihr Selbstkonzept (Sigma-Identitäts-These, vgl. Neubert, Billich & Cloerkes, 1991; zitiert nach Tröster, 2006, S. 446).

Diesen Aspekt greift die *Theorie sozialer Vergleichsprozesse* auf. Sie liefert eine mögliche Erklärung, wie die Wahrnehmung unerreichbarer Erwartungen zu einem geringen Zugehörigkeitsgefühl führen und somit auch einen Beitrag zu einem geringen Selbstwertgefühl liefern kann.

Vor der Erläuterung der Theorie muss die Frage geklärt werden, wie ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe entsteht. Dazu ist es notwendig, die Eigenschaften von Gruppen in den Blick zu nehmen, die ein hohes Entwicklungspotenzial für das Individuum besitzen. Die Gruppe bietet die Möglichkeit

- Bezugsgruppe: Sich mit anderen zu vergleichen
- Gruppenstruktur: Sich einen Status im Hinblick auf Einfluss, Beliebtheit u.a. zu erwerben
- Gruppennormen: Normen mitzubestimmen und zu befolgen lernen
- Sozialklima: Zugehörigkeit zu erleben
- Kommunikation: Gedanken austauschen, sich selbst darzustellen
- Beziehung: Sozialbeziehungen aufzunehmen

- Soziales Selbstbewusstsein: sich in Publikumssituationen zu bewähren
- Identität: Selbsterfahrung zu machen
- Konflikt: Auseinandersetzungen zu bestehen
- Freundschaft: intensive Bindungen einzugehen
- Kooperation: gemeinsam zu arbeiten und zu spielen
- Toleranz: Andersartigkeit zu erfahren
- Solidarität: sich für Gruppeninteressen zusammenschließen (Petillon, 1991, S. 183)

Die Gruppe bietet demnach eine Vielfalt von Möglichkeiten, soziale Erfahrungen zu machen und sich weiterzuentwickeln. Als der dahinterstehende Mechanismus wird die Theorie der Vergleichsgruppeprozesse nach Festinger (1954) und Frey, Dauenheimer, Pargé & Haisch (2001) im Folgenden erläutert.

Soziale Vergleiche wurden bereits bei sehr jungen Kindern festgestellt und setzen sich bis ins Erwachsenenalter fort. Sie sind ein Phänomen aus der Entwicklungspsychologie, bei dem besonders jüngere Kinder nach erwachsenen Vergleichsmodellen suchen, die ihnen Orientierung in neuen Situationen bieten (Walden & Ogan, 1988). Ein sozialer Vergleich kann mit jedem Individuum erfolgen, das am Schulalltag teilnimmt, also mit Lehrkräften, Mitschülerinnen, Schulbegleitungen und Freiwilligen (Webster & Foschi, 1992; zitiert nach Mussweiler, 2006, S. 108).

Es gibt verschiedene Gründe, aus denen jede Person soziale Vergleiche anstellt. Ein Grund ist das Finden eines möglichst akkuraten Selbstbildes (Festinger, 1954), die Erhöhung des Selbstwertgefühls (Wills, 1981) sowie das Streben nach Selbstverbesserung. Ein weiterer Grund ist die Berücksichtigung der Referenznormen und -standards des Kommunikationspartners bei einer Konversation, die logischerweise einen sozialen Vergleich verlangt (zitiert nach Mussweiler, 2006, S. 104f).

Festinger vermutet, dass nach der sog. Ähnlichkeitshypothese solche Personen zum Vergleich herangezogen werden, die dem Selbst auf der kritischen Dimension ähnlich sind und zur gegenwärtigen Motivation des Selbst, sei es Selbsterhöhung oder Selbstverbesserung, passen. Außerdem wird häufig derjenige Standard ausgewählt, für den der Vergleichsprozess möglichst effizient durchgeführt werden kann. Dies stellt häufig den so genannten Routinestandard dar (Mussweiler, 2006, S. 108).

Vergleiche mit anderen haben mannigfaltige Konsequenzen. Nach einem Vergleich mit Profisportlern fühlen sich Menschen unsportlicher als nach Vergleich mit dem Papst. Dies bedeutet, dass sich Probanden nach einem Vergleich mit einem überlegenem Standard schlechter als nach einem Vergleich mit einem unterlegenem Standard fühlen. Es wurde aber auch beobachtet, dass nach einem Vergleich mit einem hohen Standard die Probanden motivierter sind und bessere Leistungen zeigen als nach dem Vergleich mit einem niedrigen Standard (ebd.). Betrachtet man die Situation im Klassenzimmer als Folge sozialer Vergleichsprozesse (vgl. Frey et al., 2001), lassen sich daraus indirekt Hinweise über die vorherrschenden Normvorgaben im inklusiven Unterricht ableiten. Nach Frey et al. (2001, zitiert nach Huber, 2009, S. 246) führen soziale

Vergleichsprozesse für Mitglieder einer Gruppe immer dann zu sozialer Ausgrenzung, wenn es ihnen nicht gelingt, sich der vorherrschenden Gruppennorm anzupassen.

Köllner (2004) kommt in einer Studie zu Bedingungen zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom zwar zu dem Ergebnis, dass eine konstante Bezugsperson, beispielsweise in Form einer Schulbegleitung, für die soziale Integration förderlich sein kann. Auch im Rahmenmodell zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Störungen im autistischen Spektrum wird unter anderem der bedarfsabhängige Einsatz einer Schulbegleitung empfohlen (Eckert & Sempert, 2012). Aus dem Modell der sozialen Vergleichsprozesse kann jedoch auch abgeleitet werden, dass die Zuweisung einer Schulbegleitung zu einem einzigen Schüler zu einer Nicht-Entsprechung der Norm ‚ohne Assistenz‘ oder ‚Gleichbehandlung aller‘ führen kann. Dadurch kann die Schülerin durch den sozialen Vergleich mit ihren Mitschülern ohne Assistenz eine Abwertung erfahren.

Ein weiterer Aspekt hinter diesem Prozess stellt zudem das Dilemma des Erhalts von Ressourcen auf Grundlage von Etikettierungsprozessen dar. Wenn allgemeine Schulen in Deutschland inklusive Fördermaßnahmen, beispielsweise in Form einer Schulbegleitung, implementieren wollen, müssen sie Kinder und Jugendliche als behindert etikettieren. Dieser Prozess beinhaltet jedoch die Gefahr, dass diese Schülerinnen auch in der allgemeinen Schule erneut sozial ausgegrenzt werden. Untersuchungen zu diesem speziellen Stigmatisierungsprozess bestätigen, dass sich Etikettierung und soziale Ausgrenzung negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken, da die Schüler die negativen Urteile ihrer Umwelt übernehmen. Letztendlich führt Etikettierung zu einem sinkenden Selbstkonzept und damit erneut zu ungünstigen Voraussetzungen für Lern- und Entwicklungsprozesse (Cloerkes, 1997; zitiert nach Heimlich, 2016, S. 122).

Zusammenfassend erklärt die Theorie sozialer Vergleichsprozesse, wie ein geringes oder hohes Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe entstehen kann. Durch eine Stigmatisierung wird eine künftige Erfüllung der Erwartungsnormen noch dazu erschwert. Zahlreiche Autoren vermuten derzeit die Wirksamkeit dieses Mechanismus an inklusiven Schulen, es wurden aber noch keine Studien durchgeführt, um genau diese Mechanismen zu überprüfen. In dieser Arbeit wird versucht, zu einer ersten Einschätzung der Wirksamkeit dieser negativen Prozesse zu gelangen (vgl. Kap. 2.2.4.1), auch wenn diese Prozesse nicht als eigene Variable in die Untersuchung einbezogen werden.

2.2.3.4 Unterschiedlich wirksame Einflussfaktoren der Schulbegleitung

Neben eindeutig positiven und auch negativen Auswirkungen vermuten einige Studienautoren zudem, dass der Effekt von Schulbegleitung von weiteren Faktoren abhängt, die die Art und Weise der Tätigkeitsausübung betreffen. Lübeck stellt in diesem Zusammenhang fest: „Eine bewusste Gestaltung des Einsatzes von Schulbegleitung ist notwendig, da die schlichte Anwesenheit einer Einzelfallhilfe kein Garant für gelingende Inklusion von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen ist“ (2016, S. 1).

Einige Studien untersuchen aus verschiedenen Perspektiven und ebenfalls mit unterschiedlichen Methoden, welche Merkmale eine Schulbegleitung für eine erfolgreiche akademische und soziale Förderung aufweisen soll. Die meisten Studien, vor allem aus dem internationalen Raum, beziehen sich auf die Frage, welche Techniken und Strategien eine Schulbegleitung im Unterricht kennen und einsetzen muss, um das Kind mit Förderbedarf beim *Lernen* zu unterstützen (z. B. Blatchford et al., 2009; Brock & Carter, 2015; McDonnell, Johnson, Polychronis & Risen, 2002; Giangreco et al., 2002; Carter et al., 2009). Solche Studien sollen hier nicht im Mittelpunkt stehen, da die Förderung sozialer Integration dabei höchstens als Nebeneffekt betrachtet wird.

Neun in Tabelle 1 aufgeführte Studien nehmen den *sozialen Förderungsaspekt* der Schulbegleitung in den Blick. Hauptsächlich sind dies quantitative Studien, die Daten mit Hilfe von Fragebögen und Beobachtungen erheben. Diese Studien beschreiben zum einen unterschiedliche Rollen, die eine Schulbegleitung bei der Begleitung übernehmen kann, wie beispielsweise eine Mutterrolle, eine Polizistenrolle oder eine aktive vs. passive Rolle, die unterschiedliche Effekte auf die soziale Integration des Kindes haben kann (Angelides et al., 2009; Broer, Doyle & Giangreco, 2005; Heinrich & Lübeck, 2013; Blasse, 2017). Beispielsweise befasst sich die deskriptive Studie von Blasse (2015) mit Positionen von Schulbegleitungen im Unterricht anhand von ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen (Blasse, 2017, S. 108). Weitere Studien evaluierten Trainings, die Schulbegleitungen zur Förderung sozialer Integration erhielten, z. B. zur Anbahnung und Förderung sozialer Interaktionen (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Devlin, 2005; Malmgren, Causton-Theoharis, & Trezek, 2005) oder die Implementierung von ‚social stories‘ zum Einüben sozial angemessener Verhaltensweisen (Quilty, 2007).

Groom und Rose (2005) identifizieren in ihrer Studie 6 personale Faktoren einer Schulbegleitung, die einen positiven Einfluss auf die Inklusion des begleiteten Kindes haben können:

- Zeit, eine individuelle, positive Beziehung zum Schüler aufzubauen
- Gut zuhören können
- Mit dem Schüler in der Klasse arbeiten, in einem 1:1 Setting und kontextübergreifend, inklusive während der Essens- und Pausenzeiten
- Fairness, Geduld und Toleranz
- Die Schwierigkeiten des Kindes verstehen
- Ein großes Repertoire anwendbarer Strategien bereithalten (ebd., S. 29)

Außerdem identifizieren Groom und Rose (2005) in ihrer Studie außerdem vorteilhafte systemische Faktoren einer Schulbegleitung, die nicht direkt von ihr, aber von ihrem Umfeld durch die Schule, den Träger und die gesetzlichen Vorgaben beeinflusst werden:

- Akzeptanz der Schulbegleitung als einen vollwertigen Mitarbeiter
- Schulbegleitung bei der Zielsetzung, Monitoring und Belohnung/Bestrafung einbeziehen
- Schulbegleitung bei der Hilfeplanung und deren Evaluation einbeziehen
- Weiterbildung ermöglichen

- Einbezug der Schulbegleitung in zahlreiche unterrichtliche Aktivitäten, die das Selbstkonzept und soziale Kompetenzen der Schüler verbessern (ebd., S. 28)

Insgesamt zeigen einige Studien zu Effekten von Schulbegleitungen auf soziale Integration, dass diese beispielsweise je nach Rolle im Unterricht, nach erhaltenen Fortbildungen oder mitgebrachten methodischen Kompetenzen sowie weiteren persönlichen, aber auch systemischen Eigenschaften unterschiedlich wirken können.

Im Folgenden werden nun die Erkenntnisse aus der Beschreibung des Berufsbildes (Kap. 2.2.2) sowie aus den Ergebnissen des Literaturreviews zusammengefasst und relevante Faktoren zur Untersuchung von Effekten von Schulbegleitungen abgeleitet.

2.2.4 Synthese

Aus der Beschreibung des Berufsbildes der Schulbegleitung sowie aus der Zusammenschau relevanter Studien und Metaanalysen lässt sich erkennen, dass zahlreiche Faktoren der Schulbegleitung in bestimmten Situationen und für die entsprechenden kindlichen Bedürfnisse förderlich für die soziale Integration sein können, diese bisher aber noch nicht systematisch untersucht wurden. Dazu möchte diese Arbeit einen Beitrag leisten. In dieser Arbeit werden sowohl der reine Erhalt einer Schulbegleitung sowie ausgewählte Merkmale von Schulbegleitung exemplarisch im Hinblick auf soziale Integration untersucht, die in den vorgestellten Publikationen direkt als Erfolgsfaktoren genannt werden oder unter die ausgewählten Konzepte subsummiert werden können. Zusätzlich werden weitere Faktoren in den Blick genommen, die bisher lediglich theoretisch diskutiert wurden, wie beispielsweise die Bezugsform (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Aus dem Berufsbild (Kap. 2.2.2) sowie dem Literaturreview (Kap. 2.2.3) abgeleitete Merkmale einer Schulbegleitung (SB), die die soziale Integration des Kindes beeinflussen können

Erhalt einer SB	
Personale Faktoren einer SB	Qualifikation & Berufserfahrung Förderung der Selbstständigkeit Empathiefähigkeit
Interaktionelle Faktoren einer SB	Zusammenarbeit mit der Lehrkraft Beziehung zum begleiteten Kind
Systemische Faktoren einer SB	Gruppenbezug Dauer der Begleitung pro Woche Dauer der Begleitung seit Beginn Aufgabentyp

Im Folgenden werden diese Faktoren genauer erläutert und in Zusammenhang mit den oben referierten Erkenntnissen gesetzt.

2.2.4.1 Erhalt einer Schulbegleitung

Der Erhalt einer Schulbegleitung kann auf Grundlage des Berufsbildes sowie der berichteten Studien zahlreiche Implikationen für die soziale Integration eines seelisch beeinträchtigten Kindes haben. Insgesamt handelt es sich bei der Schulbegleitung um eine einzelintegrative Maßnahme, bei der meist ein Schüler der Klasse eine besondere Unterstützung erhält (vgl. Kap. 2.2.2). 80 Prozent der Schulbegleitungen verbringen dabei den gesamten Schultag mit ihrem begleiteten Kind (Wohlgemuth, 2009). Da diese inklusive Maßnahme aktuell noch stark auf das einzelne Kind bezogen eingesetzt wird und eine Ausnahme an Regelschulen darstellt, kann sie stigmatisierend auf den begleiteten Schüler wirken und auf Akzeptanzprobleme durch die Mitschüler stoßen.

Die Herkunft und Bewilligung der Schulbegleitung von der bzw. durch die Kinder- und Jugendhilfe kann außerdem eine Hürde für Schulbegleitungen selbst darstellen, an der Schule angenommen und durch das Schulkollegium gleichberechtigt behandelt zu werden. Diese allein stehende Hilfe sowie besondere Position der Schulbegleitung kann sich im Unterricht widerspiegeln und sich schließlich negativ auf den begleiteten Schüler übertragen. Durch Stigmatisierungsprozesse und soziale Vergleiche kann dessen soziale Integration in der Folge negativ beeinflusst werden.

Andererseits kann der Erhalt einer Schulbegleitung eine genauere Beobachtung und Berücksichtigung der Bedürfnisse des begleiteten Kindes ermöglichen und dadurch eine passgenaue Unterstützung nach sich ziehen. Diese positive Wirkung der Schulbegleitung wird im aktuellen Schul- und Kinder- und Jugendhilfesystem vertreten, was an den steigenden Antragszahlen einer Schulbegleitung abgelesen werden kann (vgl. Kap. 2.2.2). Werden Unterstützungsbedarfe bei sozialen Fertigkeiten des Kindes festgestellt, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese durch die Schulbegleitung zielgenauer gefördert und auch die gesamte Klasse besser auf diese vorbereitet wird. Dies kann somit zu einer Verbesserung sozialer Integration führen. Somit scheint bereits der Erhalt einer Schulbegleitung eine wichtige Rolle für die soziale Integration von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung zu spielen, obwohl die bisherigen Erkenntnisse nicht eindeutig und widersprüchlich sind.

Im Folgenden werden weitere ausgewählte Merkmale von Schulbegleitung erläutert, die ebenfalls eine Auswirkung auf die soziale Integration des begleiteten Kindes haben können.

2.2.4.2 Personale Faktoren der Schulbegleitung

Dieser Abschnitt widmet sich der Erläuterung der zentralen personalen Faktoren ‚Qualifikation‘, ‚Förderung der Selbstständigkeit‘ sowie ‚Empathiefähigkeit‘ der Schulbegleitung im Zusammenhang mit den Erkenntnissen aus Kapitel 2.2.2 sowie 2.2.3.

2.2.4.2.1 Qualifikation

Der Faktor Qualifikation und Berufserfahrung ist der erste wichtige Faktor, der die Qualität von Schulbegleitung beeinflussen kann. Dies wird durch die bisherigen Studien zu Effekten von

Schulbegleitung bestätigt (Zauner & Zwosta, 2014; Groom & Rose, 2005). Qualifizierte Schulbegleitungen weisen idealerweise fachliche sowie soziale- und Selbstkompetenzen, aber auch persönliche Kompetenzen wie beispielsweise Haltungen durch den Besuch von Weiterbildungen und Trainings auf und können auf ein breites fachliches Wissen sowie Strategierepertoire zurückgreifen. Dies ermöglicht es ihnen auch, passende Rollen gegenüber dem begleiteten Schüler in der Klasse einzunehmen.

Auch Geist bestätigt, dass eine pädagogische Ausbildung die Art der Arbeit einer Schulbegleitung stark bedingt, da qualifizierte Kräfte bezogen auf den Unterricht ganz andere Aufgaben übernehmen und bewältigen könnten als nicht qualifizierte. Sie haben beispielsweise mehr Handlungsoptionen, reflektierten ihre Arbeit eher und könnten sich aufgrund ihrer Ausbildung in einem pädagogischen Team leichter zurechtfinden. Zudem bedingt die pädagogische Ausbildung auf Seiten der Schulbegleitung häufig einen gewissen Anspruch im Umgang mit den entsprechenden Schülerinnen, z. B. im Hinblick auf die soziale Integration, oder mit Kollegen und Kolleginnen sowie den Lehrkräften. Die Arbeit mit qualifizierten Schulbegleitungen wird größtenteils als qualitativ hochwertiger beschrieben als die mit nicht-qualifizierten Kräften (Geist, 2017, S.57).

2.2.4.2.2 Förderung der Selbstständigkeit

Eine der genannten fachlichen Kompetenzen ist die Fähigkeit, die Selbstständigkeit der begleiteten Kinder zu fördern. Auf diesen essenziellen Faktor wird vor allem in den Studien, die nachteilige Effekte einer Schulbegleitung identifizieren, Bezug genommen (Giangreco, 2010; Lübeck, 2016). Es handelt sich um einen kritischen Faktor für erfolgreiche soziale Integration, da die Findung einer Balance zwischen angemessener Unterstützung und Gewährung von Autonomie sich häufig als schwierig gestaltet. Zudem kann soziale Integration nicht gelingen, wenn der Hilfebedarf des Kindes vollständig erfüllt wird, das Kind gleichzeitig aber keine Möglichkeit erhält, selbst zu Aktivitäten befähigt zu werden. Die Ausrichtung der Tätigkeit der Schulbegleitung auf die Selbstständigkeit des Kindes kann dazu führen, eine passende Rolle im Unterricht einzunehmen, um beispielsweise Abschirmung oder Störung von Interaktionen zu vermeiden. Außerdem bewirkt sie – im richtigen Maße eingesetzt – eine soziale Kompetenzförderung des Kindes. Qualifizierte Schulbegleitungen bringen tendenziell eher diese Kompetenz mit, da sie den Unterstützungs- und Autonomiebedarf in der jeweiligen Situation besser einschätzen können.

2.2.4.2.3 Empathiefähigkeit

Die referierten Studien legen schließlich ebenfalls nahe, dass die Empathiefähigkeit der Schulbegleitung als eine der persönlichen Kompetenzen die Qualität der Schulbegleitung beeinflussen sowie positive Effekte auf soziale Integration hervorrufen kann (Groom & Rose, 2005; siehe auch Thies & Griesshaber, 2005, Autismus Hamburg e.V., 2013; ISB, 2010; Mair, 2009; Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e.V., 2013; zitiert nach Geist, 2017, S. 58).

Empathie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitsmerkmale einer anderen Person zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden (Schmitt, 1982). Trotz dieser Teilhabe bleiben Gefühl bzw. Intention aber anschaulich dem Anderen zugehörig (Bischoff-Köhler, 2011; S. 261). Der Begriff Einfühlungsvermögen wird häufig synonym zu Empathie verwendet.

In der psychologischen Forschung wird derzeit angenommen, dass Empathie eine affektive und eine kognitive Komponente beinhaltet. Davis (1980, 1983; zitiert nach Paulus, 2009, S. 2) beschreibt die affektive Komponente damit, welche fremdorientierten Gefühle wie Mitleid oder Sorge über Personen in Not verspürt werden (empathic concern), wie hoch die Tendenz ist, sich in die Gefühlswelt von Figuren in Romanen oder Filmen zu versetzen (fantasy) und wie stark die eigenfokussierten Gefühle wie Unruhe oder Unwohlsein in engen interpersonellen Situationen ausgeprägt sind (personal distress). Die kognitive Komponente setzt er mit der Fähigkeit gleich, spontan eine Sache aus der psychologischen Perspektive eines Anderen sehen zu können (perspective taking).

Laut Goleman (1996) ist die Empathie die Grundlage aller Menschenkenntnis und das Fundament zwischenmenschlicher Beziehungen. Ein Mensch, der erkennt, was andere fühlen, kann viel früher die oftmals versteckten Signale im Verhalten anderer erkennen und herausfinden, was sie brauchen oder wollen (S. 65f). Empathie kann prosoziale Konsequenzen im Sinne von Hilfeverhalten, Trösten, Kooperation, Mitfreude und Rücksichtnahme nach sich ziehen. Es können jedoch auch sozial negative Konsequenzen der Empathie wie Schadenfreude, Sensationslust, Neid, Missgunst oder auch Schädigungsaggression auftreten (Bischoff-Köhler, 2011, S. 286, 292).

In der Erziehungsstilforschung, Bindungsforschung sowie in der Selbstbestimmungstheorie wird Empathie neben emotionaler Wärme, Wertschätzung und Fürsorge für den Aufbau von Beziehungen hervorgehoben (Knierim, Raufelder & Wettstein, 2017, S. 43). Im schulischen Kontext ist der Beitrag einer Lehrperson zur sozialen Eingebundenheit der einzelnen Schüler laut Knierim und Kolleginnen (2017) in erster Linie ein sozial-emotionaler, indem sie Wertschätzung, Respekt und Fürsorge für die Lernenden zeigt. Auch aus der Perspektive der Lernenden ist die Fähigkeit der Lehrperson, fürsorgliche Beziehungen aufzubauen, eine der wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrkraft (Woolfolk Hoy & Weinstein, 2006; zitiert nach Knierim et al., 2017, S. 42). Zahlreiche Studien über Lehrkräfte untermauern die positiven Effekte von empathischem Verhalten auf Schülerleistung, Unterrichtsverhalten, Klassenzusammenhalt und Klassenklima (Joost, 1978; Wittern & Tausch, 1983; Rogers, 1983; Eisenberg, Cumberland und Spinrad, 1998; Tausch & Tausch, 1998; Liekam, 2004; Gassner, 2006; Tausch, 2008; zitiert nach Tausch, 2008, S. 160ff). Da diese Variablen mittelbar oder unmittelbar mit sozialer Integration zusammenhängen, kann daraus ein positiver Effekt hoher Empathiefähigkeit auf die soziale Integration von Schülerinnen in die Klasse angenommen werden. Nach Eisenberg et al. (1998), Ulich, Kienbaum & Volland (2002) und Tausch (2008) macht es die Erfahrung positiver Wertschätzung durch die Lehrkraft und eines einfühlsamen, freundlichen und unterstützenden Umgangs wahrscheinlicher, dass sich ein Kind später auch gegenüber anderen Menschen einfühlsam verhält (zitiert nach Steins, 2009, S. 725f). Diese Erkenntnisse

lassen sich ebenfalls auf die Schulbegleitung übertragen, da diese durch die individuelle Begleitung eng mit dem Kind zusammenarbeitet und eine enge Beziehung zu diesem aufbaut.

2.2.4.3 *Interaktionelle Faktoren*

Im folgenden Abschnitt werden Faktoren, die auf die Interaktion der Schulbegleitung mit verschiedenen Akteuren zielen, aus den theoretischen Grundlagen in Kapitel 2.2.2 und 2.2.3 abgeleitet und erläutert.

2.2.4.3.1 Beziehungsqualität zum Kind

Die Qualität von Schulbegleitung im Hinblick auf die soziale Integration lässt sich laut den referierten Studien ebenfalls an der Beziehungsqualität zum begleiteten Kind erkennen (Tieck & Griesshaber, 2005; Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe, 2013; Groom & Rose, 2015; Herz et al., 2018). Dieser Interaktions- und Beziehungsaspekt ist seit jeher ein zentraler Bestandteil der Unterrichtsforschung (Ittel & Raufelder, 2008; Thies, 2008) und wurde bisher vor allem im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung (LSB) untersucht.

Der Entwicklungspsychologe Robert C. Pianta (1999) beschreibt LSB anhand der Merkmale ‚conflict‘, ‚closeness‘ und ‚dependency‘. Auf den Achsen ‚conflict‘ und ‚closeness‘ variieren die Erfahrungen der Lehrkräfte. ‚Dependency‘ bringt zum Ausdruck, inwieweit Lehrkräfte die Autonomie der Schüler verhandeln und unterstützen.

Diese Einteilung begründet Pianta mit den Erkenntnissen aus der Entwicklungspsychopathologie und legt diesen die Bindungstheorie nach Bowlby (1969) zugrunde. Verschiedene Verhaltensmuster der Bezugsperson, insbesondere deren Ausmaß an Zuwendung sowie die Zuverlässigkeit bezüglich ihrer Wahrnehmung und Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse, lösen unterschiedliches Bindungs- und Explorationsverhalten aus und führen so zu unterschiedlichen Bindungstypen (Knierim et al., 2017, S. 39). Bei einer sicheren Bindung reguliert das Kind emotionale Aufregung durch die Kontaktaufnahme mit der Bezugsperson und zeigt sonst ein situationsangemessenes Bindungs- und Explorationsverhalten, das von der Umgebung tendenziell positiv wahrgenommen und dadurch soziale Integration gefördert wird. Unsichere Bindungen führen dagegen zu vermeidenden, ambivalenten oder desorganisierten Strategien, emotionale Aufregung im Angesicht der Bezugsperson zu regulieren. Diese Strategien, die die Kinder ursprünglich außerhalb der Schule gelernt haben, werden auf alle zukünftigen Beziehungen und somit auch auf jene zu Lehrkräften oder auch Schulbegleitungen übertragen (Wentzel, 2010; Davis, 2003), wobei die Gültigkeit dieser Übertragung von anderen Autoren kritisch gesehen wird (Claussen 2000; Crittenden 2000; zitiert nach Knierim et al., 2017; Bischoff-Köhler, 2011). Laut Studien haben Kinder mit unsicheren Bindungen vermehrt Schwierigkeiten bei der Sprachentwicklung, der Lese- und Schreibkompetenz, kognitive Entwicklung, beim Spiel und bei sozialen Interaktionen mit Peers und Erwachsenen (Pianta, 1999, S. 55).

Auswirkungen einer positiven LSB in Sinne einer sicheren Bindung zeigen sich sowohl im kognitiven (z. B. Ahnert et al., 2013) als auch im affektiven Bereich, z. B. der Stressverarbeitung von Erstklässlern (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry & Milatz, 2012;

Harwardt-Heinecke & Ahnert, 2013; zitiert nach Knierim et al., 2017, S. 40). Verdienste der Bindungstheorie sind die Betonung der Empathie gegenüber den Lernenden sowie die Identifikation des sozialen Beziehungsballastes, den die Kinder in die Schule mitbringen (ebd.).

Außerdem spielt die Autonomie des Kindes in der LSB eine sehr wichtige Rolle. Selbstvertrauen und Autonomie hängen laut Pianta (1999, S. 57) von einer sicheren Bindung zum Erziehungsberechtigten ab. Außerdem hängen sie von Beziehungen ab, die im Moment vorhanden sind und vom Ausmaß, wie diese Beziehungen die aufkommende Autonomie des Kindes unterstützen. Damit geht auch das Selbstvertrauen des Kindes einher, das die Basis für Entdeckungsmotivation, Frustrationstoleranz und die effektive Nutzung von Erwachsenen als Ressource bildet. Das Selbstvertrauen des Kindes trägt zudem dazu bei, sich an schulische Settings anzupassen, z. B. in Hinblick auf soziale Interaktionen mit Peers, Reaktion auf Instruktion und auf die Motivation, schulische Aufgaben zu erledigen.

Die LSB wird von den zahlreichen Wissenschaftlern als die wichtigste Variable für die Bewertung der gesamten Schule durch die Schülerinnen identifiziert (z. B. Ditton & Merz, 2000). Zum einen beeinflussen LSB zahlreiche schulleistungsbezogene Outcomes (Birch & Ladd, 1996; Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Pianta, 1992; Wentzel, 1996). Zum anderen beeinflussen sie die Kompetenzen des Kindes im Umgang mit ihren Peers in der Klasse und somit die sozial Integration (z. B. Howes et al., 1994) sowie weiterhin deren Auswirkungen auf Schulerfolg oder Schulversagen (Birch & Ladd, 1996; Pianta et al., 1995; van Ijzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992; Projektgruppe Belastung, 1998; zitiert nach Pianta, 1999, S. 45). Diese Zusammenhänge können uneingeschränkt auf die Schulbegleitung übertragen werden und verstärken sich möglicherweise, da die Schulbegleitung und das Kind in einer quantitativ und qualitativ intensiven Interaktion stehen (vgl. z. B. Wohlgemuth, 2009).

2.2.4.3.2 Beziehungsqualität zur Lehrkraft

Die Möglichkeiten für die Schulbegleitung, ihre fachlichen und persönlichen Kompetenzen zu nutzen sowie eine förderliche Beziehung zum begleiteten Kind aufzubauen, hängt maßgeblich auch von der Beziehung der Schulbegleitung zur Lehrkraft ab. Zahlreiche referierte Studien weisen darauf hin, dass nicht nur die pädagogische Kompetenz, sondern auch die Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und Kollegen für die bestmögliche soziale Integration des Kindes notwendig ist (Markowetz & Jerosenko, 2016; Dworschak, 2012a; Tews & Lupart, 2008; Malmgren & Causton-Theoharis, 2006; Groom & Rose, 2005; Sharma & Salend, 2016).

Die Lehrkraft ist für die pädagogische Förderung der Gesamtklasse sowie für die Ausgestaltung ihres Unterrichts verantwortlich und hat die Weisungsbefugnis an der Schule inne (Zumwald, 2015, S. 46). Die Schulbegleitung dagegen ist nach derzeitigem Recht nur für einen Schüler verantwortlich, ist formal eine schulfremde Person und unterstützt den Schüler dabei, die von der Lehrkraft vorgegebenen fachlichen Inhalte zu erlernen sowie in dem von der Lehrkraft ausgestalteten sozialen Klassenraum zurechtzukommen.

Eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen einer nicht-professionellen Schulbegleitung und der Lehrkraft ist das Führungsverhalten der Lehrkraft, entsprechend einer

Vorgesetztenrolle (ebd., S. 49ff). Die Lehrperson erhält durch den Einsatz einer Schulbegleitung eine Führungsaufgabe, deren Ziel es ist, die Entwicklung des begleiteten Kindes zu fördern. Dabei soll die Lehrkraft die Schulbegleitung im Schulalltag unterstützen, beraten, mit ihr Ziele setzen und diese verfolgen (ebd.).

Der Führungsbegriff wurde bereits sehr häufig und unterschiedlich definiert, das gemeinsame Element der Einflussnahme liegt jedoch allen Definitionen zugrunde (Brodbeck, 2008). Laut einem Wissenschaftlerkonsortium bedeutet Führung in Organisationen „having and being seen to have the ability to influence and enable others to contribute towards the success of their work unit or organization“ (Brodbeck, 2008, S. 281f; zitiert nach Werther, 2013, S. 6).

Der Führungsaspekt wurde an Schulen bisher im Kontext von Schulleitungen und ihren Mitarbeitern, den Lehrkräften, untersucht. Bisherige Untersuchungen gehen zudem davon aus, dass sich für Lehrkräfte in der bisherigen alltäglichen Unterrichtsarbeit, bei der die Schülergruppe homogener war, vergleichsweise wenige Kooperationsmöglichkeiten oder Anleitungen von Kolleginnen ergaben, da das ‚Kerngeschäft‘ des Unterrichts überwiegend alleine und von den Kollegen isoliert ausgeübt wurde (Fussangel, 2008, S. 8f).

Eine wichtige theoretische Grundlage in der Führungsforschung stellen die Verhaltenstheorien dar. Der Fokus dieser theoretischen Strömung liegt auf Verhaltensweisen der Führungskräfte und weniger auf deren Persönlichkeitsmerkmalen (Stogdill, 1950; Katz et al., 1950; Judge et al., 2004; zitiert nach Werther, 2013, S. 7). Der Faktor Mitarbeiterorientierung zeigte dabei stärkere Zusammenhänge mit der Zufriedenheit der Mitarbeiter, wohingegen der Faktor Aufgabenorientierung stärkere Zusammenhänge mit der Leistung der Führungskraft, des Teams und der Organisation zeigte. Im Zuge dieser Forschungsströmung wurden vier Dimensionen allgemeinen Führungsverhaltens (Bowers & Sheashore, 1966) identifiziert:

- Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung,
- Erleichterung der zwischenmenschlichen Interaktion,
- Betonung der Ziele der Gruppe bzw. Organisation sowie
- Erleichterung der Arbeitsbedingungen.

Auch wurde Führung unter dem Aspekt der sozialen Austauschtheorien untersucht, bei der Einflüsse von formeller Führung in Wechselwirkung mit der Beziehung zu den Geführten untersucht wurde (Hernandez et al., 2011; zitiert nach Werther, 2013, S. 7). Eine wichtige Theorie ist dabei die Leader-Member-Exchange-Theory. Im Rahmen des Modells wurde beobachtet, wie sich die Beziehung der verschiedenen Mitarbeiter zu ihrer Führungskraft über die Zeit entwickelt. Eine hochwertige Beziehung beruht nach diesem Modell auf den fachlichen und sozialen Kompetenzen des jeweils anderen. Hat die Führungskraft-Mitarbeiter-Beziehung also einen hohen Wert, so kommt es zu einer besseren Arbeitsleistung und allgemeinen Arbeitszufriedenheit. Bei einem niedrigen Wert kommt es häufiger zu Kündigungsabsichten (Graen & Uhl-Bien, 1995).

Eine positive Vorgesetztenbeziehung ist zusammenfassend eine wichtige Grundlage für die Schulbegleitung, zu allererst für die Arbeitszufriedenheit und dann auch, selbst eine positive

Beziehung zum begleiteten Kind aufzubauen und in seinem Interesse unterstützend tätig zu werden (Mayer, Nonte & Willems, 2017). Eine positive Beziehung zur Lehrkraft kann in Sinne des Lernens am Modell auch von den Schülern in ihren gegenseitigen Beziehungen imitiert werden und somit zu einem besseren Klassenklima und erfolgreicher sozialer Integration der beeinträchtigten Schülerin beitragen (Huber et al., 2018, S. 270f).

2.2.4.4 Systemische Faktoren

Im letzten Abschnitt der Synthese werden abgeleitete Faktoren des Systems, in dem eine Schulbegleitung tätig ist, erläutert. Diese Faktoren betreffen Aspekte, die eine Schulbegleitung lediglich eingeschränkt bestimmen kann und die stark von ihrem Umfeld, beispielsweise der Schule oder den formalen Vorgaben, abhängen. In diesem Zusammenhang wird auf die Bezugsform, die zeitliche Dauer sowie die Aufgabenarten einer Schulbegleitung eingegangen.

2.2.4.4.1 Bezugsform

Im Kontext der unterschiedlichen Rollen, die eine Schulbegleitung in der Klasse einnehmen kann, wird in zahlreichen Publikationen die Bezugsform der Schulbegleitung diskutiert (Buchholz & Fischer, 2011; Dworschak, 2013). Der Einzelfallbezug wird in seiner praktischen Umsetzung an Schulen aus organisatorischen sowie pädagogischen Gründen kritisch gesehen. Schulbegleitungen dürfen formal keinen anderen Schülern helfen, wenn das begleitete Kind gerade keine Hilfe braucht. Dadurch hat die Schulbegleitung häufig Leerlaufzeiten, die sie nicht sinnvoll nutzen darf. Dies unterstützt die Befürchtung, dass der Einzelfallbezug zur weiteren Abschirmung und Stigmatisierung des beeinträchtigten Kindes beitrage und so erfolgreiche soziale Integration in die Klasse hemme.

Aus diesem Grund empfehlen zahlreiche Wissenschaftlerinnen die Abkehr von der Zuweisung der Schulbegleitung zu einem Schüler und eine Zuständigkeit dieser für mehrere oder alle Schülerinnen einer Klasse (z. B. Markowetz & Jerosenko, 2016; Sommer et al., 2017; Buchholz & Fischer, 2011; Dworschak, 2016; Giangreco, Broer & Edelman, 2001).

Der Effekt der Bezugsform von Schulbegleitung wurde bisher nur im Rahmen einer Studie aus Thüringen empirisch untersucht, die zudem nicht im hier durchgeführten Literaturreview aufscheint, da darin soziale Integration nicht explizit untersucht wurde. Dennoch soll sie im Folgenden kurz dargestellt werden.

Es wurde die Variable ‚Bezug der Schulbegleitung‘ mit den Ausprägungen ‚Einzelfallbezug‘, ‚Mischform‘ oder ‚Gruppenbezug‘ gebildet. Hat sich die Schulbegleitung vorwiegend mit einem Schüler beschäftigt, so trifft der Einzelfallbezug zu. Die Mischform besagt, dass die Schulbegleitung sich sowohl einer Schülerin gewidmet hat, als auch der gesamten Gruppe, und im Gruppenbezug war die Schulbegleitung vorwiegend mit mehreren Schülern beschäftigt (Sommer et al., 2017, S. 42). Die Ergebnisse zeigen, dass mit einer stark ausgeprägten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur der an der Studie beteiligten Schulen die Orientierung der Schulbegleitungen in ihrem Handeln auf die Gruppe der Schülerinnen einhergeht. In weniger weit entwickelten Schulen ist dagegen der Einzelfallbezug noch häufig zu beobachten (ebd., S. 44). Die

Autorinnen der Studie nehmen weiterhin an, dass die Person der Schulbegleitung im Gruppenbezug der Interaktion zwischen den Schülern weniger im Wege steht, als dies im Einzelbezug der Fall ist. Das Exklusionsrisiko für einzelne Schülerinnen sinkt somit. Zudem besteht für die Schulbegleitung die Möglichkeit, soziale Inklusion durch eine Einwirkung auf eine Schülergruppe aktiv zu begünstigen. Im Rahmen der Beobachtungen wurde außerdem der aktive Ausschluss von Schulbegleitungen durch die verantwortliche Lehrperson aus dem Unterrichtsgeschehen erlebt. Diesen Schulbegleitungen war es nur möglich, im Einzelbezug, teilweise räumlich separiert, zu arbeiten. Damit bleiben nicht nur die zusätzlichen personellen Ressourcen ungenutzt, sondern begünstigen zudem die soziale Exklusion einzelner Schülerinnen (ebd.).

Schulen sind in Absprache mit den betroffenen Schülern und Eltern mittlerweile teilweise dazu übergegangen, Schulbegleitungen vermehrt gruppenbezogen einzusetzen, d. h. die Unterstützung anderer Schüler zu erlauben, um die Gefahr einer Über-Unterstützung des begleiteten Schülers zum Nachteil seiner emotionalen und sozialen Entwicklung zu reduzieren. Außerdem soll dadurch die Selbstständigkeit des begleiteten Kindes weiter gefördert werden. Auch die Jugendämter und die Träger der Kinder- und Jugendhilfe betonen nun vermehrt die Aufgabe der Schulbegleitung, die Autonomie des begleiteten Kindes durch Rückzug und Ermutigung zu fördern und soziale Interaktionen häufiger zu initiieren, auch wenn gesetzliche Vorgaben bisher dadurch nicht geändert wurden. Schulen halten jedoch noch an der Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben fest, da sie Elternbeschwerden aufgrund von möglicherweise ungleich verteilter Unterstützung durch die Schulbegleitung in der Klasse fürchten (Jerosenko & Markowetz, 2018).

2.2.4.4.2 Zeitliche Dauer

Ein weiterer systemischer Faktor, der implizit aus zahlreichen Untersuchungen von Effekten einer Schulbegleitung auf die soziale Integration hervorgeht, ist die zeitliche Dauer der Maßnahme. Zwar hängt die Dauer pro Woche und auch die Gesamtdauer einer Begleitung vom Hilfebedarf des Kindes ab. Dennoch stellen Markowetz und Jerosenko im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eines Projekts zum Einsatz von Schulbegleitungen im Landkreis München fest, dass Schulen Schulbegleitungen teilweise in höherem Umfang beantragen, um ggf. fehlende Kolleginnen zu kompensieren und um Unterstützung im normalen Schulbetrieb zu erhalten (Jerosenko & Markowetz, 2018). Auf Basis derjenigen referierten Studien, die vor allem negative Effekte von Schulbegleitung feststellen, lässt sich ableiten, dass eine geringere zeitliche Dauer einer Schulbegleitung tendenziell weniger zu negativen Effekten wie Abhängigkeit und Isolation führt. Gleichzeitig ist allerdings denkbar, dass eine längere zeitliche Dauer aufgrund der Stabilität und Kontinuität der Schulbegleitung positive Auswirkungen auf die soziale Integration des Kindes haben kann. Jedoch gab es bisher noch keine empirische Studie, die sich mit dem Zusammenhang der zeitlichen Dauer einer Schulbegleitung und sozialer Integration beschäftigt hat.

2.2.4.4.3 Aufgabentyp

Aus der aktuellen Diskussion um die Aufgaben von Schulbegleitung, wie sie in Kapitel 2.2.2 dargestellt wurde, ergibt sich schließlich der Aufgabentyp als möglicher Einflussfaktor von Schulbegleitung auf soziale Integration. Formal dürfen Schulbegleitungen lediglich begleitende

Aufgaben, d. h. Umgang mit Aggressionen und Ängsten, Stärkung des positiven Sozialverhaltens, der Sozialkontakte, der Selbstkontrolle und der Teilnahmefähigkeit am Unterricht, disziplinierendes Einwirken, unterrichtspraktische Hilfestellungen sowie Hilfestellung in der Kommunikation mit Mitschülern (StMUK, BL & BS, 2013, S.6f) übernehmen. Wegen rechtlichen Einschränkungen, die sich aufgrund einer nicht geforderten Mindestqualifikation von Schulbegleitungen ergeben, dürfen diese formal keine pädagogischen sowie didaktischen Aufgaben übernehmen. Pädagogische Aufgaben zu definieren ist allerdings ein schwieriges Unterfangen, da bereits natürlichste Handlungen im Umgang mit Kindern im Schulkontext als pädagogisch bezeichnet werden können. Beispielsweise können pädagogische Aufgaben die Motivierung des Kindes zur Erfüllung von Aufgaben im Unterricht oder auch die Anbahnung von sozialen Interaktionen sein. Didaktische Aufgaben schließlich umfassen z. B. die Anpassung von Arbeitsblättern oder das Vorlesen von Lerninhalten.

Studien zu tatsächlich übernommenen Aufgaben (z. B. Weidenhiller et al., 2018) ergaben allerdings, dass pädagogische Tätigkeiten vor allem bei der Förderung sozialer Integration durch die Schulbegleitung übernommen werden, da die Grenze zwischen begleitenden und pädagogischen Aufgaben fließend ist. Ein weiterer Grund für die Übernahme pädagogischer Aufgaben könnte in der Entlastungsfunktion der Schulbegleitung für manche Lehrkräfte liegen, die noch nicht die notwendige Sicherheit im Hinblick auf sonderpädagogische Förderung eines Kindes erreicht haben. Demnach sollte auch die Häufigkeit pädagogischer Aufgaben durch die Schulbegleitung theoretisch mit einer erhöhten sozialen Integration einhergehen.

Zusammenfassend konnte aus der aktuellen Tätigkeitsbeschreibung der Schulbegleitung in Bayern (Kap. 2.2.2) sowie den bisherigen empirischen sowie konzeptionellen, nationalen sowie internationalen Beiträgen (Kap. 2.2.3) eine Bandbreite von Faktoren einer Schulbegleitung identifiziert werden, die soziale Integration beeinflussen können. Diese Faktoren im Hinblick auf soziale Integration zu untersuchen, stellt eines der zentralen Ziele dieser Arbeit dar.

2.3 Externe Einflussvariablen auf soziale Integration

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, die soziale Integration in ihrer Abhängigkeit von weiteren Faktoren zu betrachten und auf dieser Grundlage zu analysieren, welchen Stellenwert der Erhalt einer Schulbegleitung für die soziale Integration des Kindes einnimmt. Dieses Ziel folgt dem Grundgedanken des Angebots-Nutzungs-Modells von Unterrichtsfaktoren nach Andreas Helmke (2012), dass Unterricht lediglich zu Lernerfolg führt, wenn dieser wahrgenommen, interpretiert und aktiv genutzt wird. Demnach kann die Maßnahme Schulbegleitung auch nur zu erfolgreicher sozialer Integration führen, wenn weitere Voraussetzungen, die im Laufe dieses Kapitels erläutert werden, erfüllt sind. Das Ziel der Arbeit begründet sich zudem aus einigen Beobachtungen aus der Praxis, bei denen Schülerinnen mit Förderbedarf in einer Regelklasse aufgrund der Überforderung der Lehrkräfte den Schulbegleitungen gänzlich überlassen wurden und diese die Rolle der Lehrkraft für diese Schülerin übernahmen (vgl. Kap. 2.2.3).

In den letzten beiden Jahrzehnten wurden in der Bildungsforschung hauptsächlich im Hinblick auf schulische Leistung vermehrt Versuche unternommen, die Vielfalt an empirischen Studien, die sich mit Einflussfaktoren auf die schulische Leistung beschäftigen, in übergeordneten Modellen zusammenzufassen. Beispielsweise legt die Synthese von Metanalysen von John Hattie dar, dass sowohl die Lernenden selbst, als auch das Elternhaus, die Lehrkräfte, die Schule, das Curriculum sowie Unterrichtskonzepte einen Beitrag zu schulischer Leistung und Lernerfolg leisten (Hattie, Beywl & Zierer, 2013).

Im Hinblick auf soziale Integration wurde dies noch nicht durchgeführt. Allerdings können solche Metaanalysen wichtige Anregungen zur Identifikation solcher externer Faktoren geben. Beispielsweise können die identifizierten Faktoren nach Hattie teilweise auch für soziale Integration gelten, wenn man die Zusammenhänge zwischen sozialem und schulischem Lernen gemäß Huber und Kollegen (2018) begreift. Hierbei stellen die Autoren soziales Lernen als Voraussetzung des Erlernens schulischer Inhalte heraus.

Zur Identifikation wichtiger Akteure im Umfeld des Kindes stellt der ökosystemische Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner und Kollegen (1981) ebenfalls eine wichtige Grundlage dar. Das Ökosystem nach Bronfenbrenner beschreibt das gesamte materiale und soziale Umfeld einer Person, das er in 5 Subsysteme unterteilt. Es handelt sich dabei um

- das Mikrosystem des Kindes, das dessen individuelle Voraussetzungen im Erleben und Verhalten beschreibt,
- das benachbarte Exosystem, das das unmittelbare, häufig familiäre und peer-bezogene Umfeld des Kindes beschreibt,
- das Mesosystem, das sich auf relevante mittelbare Umfelder des Kindes, die häufig die Klasse, die Lehrkraft sowie die Schule darstellen, bezieht, und schließlich
- das Makrosystem, das die aktuellen sozialen, politischen und ökonomischen Verhältnisse der Gesellschaft, in der das Kind lebt, einbezieht.

Dieses Modell wird dazu genutzt, bedeutsame Akteure im kindlichen Umfeld zu identifizieren, die Einfluss auf soziale Integration ausüben können. Aus diesem Grund werden in Tab. 3 identifizierte evidenzbasierte Einflussfaktoren auf soziale Integration beschrieben und dabei auf den ökosystemischen Ansatz menschlicher Entwicklung nach Urie Bronfenbrenner und Kollegen (1981) sowie auf ausgewählte Einflussvariablen nach Hattie (Hattie, Beywl & Zierer, 2013) zurückgegriffen. Dabei ist zu beachten, dass makrosystemische Variablen aufgrund der Fokussierung auf das Bundesland Bayern nicht betrachtet wurden.

Tab. 3: Externe Einflussvariablen auf die soziale Integration des Kindes auf Mikro-, Exo- und Mesosystemebene

Modellsysteme des Kindes	Einflussvariablen
Mikrosystem	Störungsform
	Schulbesuchsjahr
	Sozialverhalten
Exosystem	Freizeitverhalten
	Erstsprache
	Bildungsstand der Eltern
Mesosystem Klasse	Klassenklima
	Soziale Kompetenz der Klasse
	Anzahl Förderschüler
	Klassengröße
Mesosystem Lehrkraft	Erfahrung mit Förderschülern
	Erfahrung mit Unterstützungspersonal in der Klasse
	Einstellung zur Inklusion
Mesosystem Schule	Schulprofil Inklusion

Im Folgenden werden die ausgewählten Wirkfaktoren aus dem Mikro-, Exo- sowie Mesosystem des begleiteten Kindes definiert, die wichtigsten theoretischen Hintergründe dargestellt sowie der Zusammenhang mit sozialer Integration erläutert.

2.3.1 Mikrosystem des Kindes

Das Mikrosystem einer Person beschreibt die individuellen Voraussetzungen im Erleben und Verhalten. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Störungsform des Kindes, das Ausmaß des Sozialverhaltens sowie das Schulbesuchsjahr ausgewählt.

2.3.1.1 Störungsform

Das Lernpotenzial einer Schülerin, beispielsweise das zugrunde liegende soziale Selbstkonzept des Kindes oder dessen Bereitschaft, soziale Strategien zu erlernen, wird maßgeblich von der Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs bestimmt. Dieser basiert wiederum hauptsächlich auf dem diagnostizierten Störungsbild. Die Störungsbilder, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, werden unter den Oberbegriff der seelischen Beeinträchtigung gefasst. Dieser Begriff wird im Folgenden erläutert, danach auf das Konstrukt der Verhaltensauffälligkeiten eingegangen und im Anschluss die drei häufigsten Störungsbilder bei seelischer Beeinträchtigung beschrieben. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich dem Forschungsstand zum Ausmaß sozialer Integration bei Schülern mit spezifischen Störungsformen seelischer Beeinträchtigung.

2.3.1.1.1 Seelische Beeinträchtigung

Der Bezeichnung der seelischen Beeinträchtigung ist ein amtlicher Begriff (Amorosa, 2012) und wurde 1995 im Rahmen der Erweiterung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes eingeführt. Er rechtfertigt den „Anspruch auf Eingliederungshilfe durch das Jugendamt, wenn die seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht und daher die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (SGB VIII, § 35a, Satz 1). Zu einer festgestellten Beeinträchtigung der altersgemäßen seelischen Gesundheit muss gemäß der Definition ein soziales Integrationsrisiko hinzutreten (Bayerisches Landesjugendamt, 2007). Der Begriff dient als Ergänzung zur geistigen und motorischen Beeinträchtigung als Grund für die Inanspruchnahme von Eingliederungshilfe. Er greift also die Tatsache auf, dass nicht sichtbare psychische Störungen ebenfalls unterstützungsbedürftig sind.

Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Beeinträchtigung bilden die zweitgrößte Gruppe bei der Inanspruchnahme einer Eingliederungshilfe. Im schulischen Bereich ist eine seelische Beeinträchtigung in 54 Prozent aller Fälle Ursache für die Eingliederungshilfeleistung (Deger et al., 2015, S. 74).

Die Feststellung der seelischen Gesundheit muss formal anhand des multiaxialen Klassifikationsschemas der internationalen Klassifikation der Krankheiten ICD 10 der WHO (DImDI, 2019) in einem kinder- und jugendpsychiatrischen Gutachten geschehen. Darin müssen Abweichungen im Verhalten und bei der sozial-emotionalen Entwicklung in den Klassifizierungen F90 bis F98 gemäß Achse 5 und Achse 6 festgestellt werden.

Achse 5 erlaubt eine Klassifikation nach akuten abnormen psychosozialen Zuständen, aufgeteilt auf 10 Gruppen. Diese beziehen sich auf

- intrafamiliäre Beziehungen,
- psychische Störungen,
- abweichendes Verhalten oder Behinderung in der Familie,
- inadäquate oder verzerrte intrafamiliäre Kommunikation,
- Erziehungsbedingungen,
- unmittelbare Umgebung [Familie];
- akute, belastende Lebensereignisse,
- gesellschaftliche Belastungsfaktoren,
- chronische zwischenmenschliche Belastung im Zusammenhang mit Schule und Arbeit sowie
- belastende Lebensereignisse/Situationen infolge von Verhaltensstörungen/Behinderung des Kindes.

Achse 6 erlaubt anschließend eine Globalbeurteilung der psychosozialen Anpassung des Kindes anhand einer zehnstufigen Skala (0-9), wobei 0 gar keine Beeinträchtigung und 9 eine mangelnde Einschätzbarkeit der Anpassung bedeutet. Dazwischen gibt es 8 Abstufungen. Stufe 1

ist stellt die mäßige soziale Funktion dar. Das Kind weist insgesamt eine mäßige soziale Funktion auf, aber mit vorübergehenden oder geringeren Schwierigkeiten in nur ein oder zwei Bereichen. Stufe 8 dagegen klassifiziert eine tiefe und durchgängige soziale Beeinträchtigung. Es handelt sich um die ständige Unfähigkeit, für die eigene Körperhygiene zu sorgen, oder ständige Gefahr, sich selbst oder Andere zu verletzen oder völliges Fehlen von Kommunikation (Purtschner, o.J.).

Trotz des vorhandenen Klassifikationssystems ist eine Abgrenzung zwischen psychischer Erkrankung und seelischer Beeinträchtigung oft unscharf, insbesondere im frühen Kindesalter. Der Begriff der seelischen Beeinträchtigung bleibt verhältnismäßig vage und basiert er auf einer Auflistung unterschiedlicher und kaum zusammenhängender Symptomatiken, die sowohl hinsichtlich des individuellen Risikos wie auch des individuellen Hilfebedarfs unspezifisch bleiben (Deger et al., 2015, S. 225).

Einige empirische Studien, beispielsweise die Studie von Deger et al. (2015), untersuchten, welche diagnostizierten Störungsformen unter den Begriff der seelischen Beeinträchtigung fallen. Unter den Terminus der seelischen Beeinträchtigung fallen der Studie zufolge Kinder und Jugendliche mit einer diagnostizierten Verhaltensstörung. Diese Kinder weisen erhebliche Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und Verhaltens auf (ebd.).

Bevor auf die konkreten Störungsbilder im Bereich der seelischen Beeinträchtigung eingegangen wird, werden Verhaltensauffälligkeiten als wichtige und herausfordernde Teilbereiche seelischer Beeinträchtigung kurz erläutert.

2.3.1.1.2 Verhaltensauffälligkeiten

Myschker (1993) klassifiziert aus empirisch-pädagogischer Perspektive eine Verhaltensstörung als ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen abweichendes, maladaptives und mehrdimensionales Verhalten und gruppiert Verhaltensstörungen in externalisierendes, internalisierendes, sozial-unreifes und sozial-delinquentes Verhalten (ebd., S. 41).

Nach Myschker stellten organogene und/oder milieureaktive Bedingungen die Ursachen für eine Verhaltensstörung dar. Eine Verhaltensstörung beeinträchtigt wegen der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit und ist ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend zu überwinden (ebd.). Eine Verhaltensstörung liegt vor, wenn diese außer im schulischen Bereich in zumindest noch einem anderen Lebensbereich feststellbar ist, deren Ursache nicht in einer vorübergehenden, übermäßigen psychischen Belastung besteht und deren Folgen zu einer Behinderung der gesamten sozialen und Persönlichkeitsentwicklung führen (Arnold, 2013, S. 34).

Die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter ist verhältnismäßig hoch. Aus der Forschung zu psychischen Störungen ergeben sich Prävalenzraten zwischen 12 und 18 Prozent (vgl. Ihle & Esser, 2002, 2008; Hölling, Erhart, Ravens-Sieberer & Schlack, 2007; zitiert nach Stein, 2012, S. 13). Mitunter weisen also ein Fünftel bis ein Sechstel aller

Kinder und Jugendlichen in einem bestimmten Zeitintervall massive Problematiken in diesem Bereich auf. Verhaltensstörungen sind im Kindes- und Jugendalter häufig mit deutlichen Beeinträchtigungen im schulischen oder sozialen Umfeld assoziiert (Huber, 2006; Prince et al., 2007; Reef et al., 2011; zitiert nach Voss & Gebhardt, 2017, S. 20).

Internalisierende (Ängstlichkeit, Depressivität) und externalisierende Störungsformen (Aggressivität, Dissozialität, Hyperaktivität) können in gleichem Maße zu Verhaltensauffälligkeiten führen. Unter der Klassifikation ‚seelische Behinderung‘ finden sich gehäuft die Diagnosen einer Störung im autistischen Spektrum, ADHS und Störungen des Sozialverhaltens (Henn et al., 2014; Zauner & Zwosta, 2014; siehe auch Wohlgemuth, 2009; zitiert nach Meyer, 2017, S. 18), die größtenteils den externalisierenden Störungsformen zugeordnet werden können und im Folgenden kurz erläutert werden.

2.3.1.1.3 Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS)

Mit einer Prävalenzrate zwischen 3 und 5 Prozent der Kinder und Jugendlichen ist das Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) das häufigste psychiatrische Syndrom des Kindes- und Jugendalters (Holtmann, 2012; zitiert nach Theunissen, 2018, S. 414). Das Syndrom wird laut dem medizinisch-psychiatrischen Klassifikationssystem Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) üblicherweise in die beiden Kernbereiche ‚Unaufmerksamkeit‘ und ‚Hyperaktivität und Impulsivität‘ eingeteilt, die im Folgenden illustriert werden.

Bei dem Aspekt der ‚Unaufmerksamkeit‘ handelt es sich um Schwierigkeiten des Kindes, auf Einzelheiten zu achten oder um Flüchtigkeitsfehler bei Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten. Auch ist es erschwert, die Aufmerksamkeit bei Aufgaben, beim Spielen oder bei der Kommunikation längere Zeit aufrechtzuerhalten. Zudem führt das Kind oftmals Anweisungen nicht vollständig aus und hat Schwierigkeiten, Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz zu organisieren oder zu Ende zu führen. Es lässt sich schließlich leicht ablenken und ist bei Alltagstätigkeiten oftmals vergesslich (Theunissen, 2018, S. 414). Im Spielverhalten zeigen sich die Betroffenen ebenfalls unbeständig und führen auch bei Interesse Spielhandlungen selten zu Ende. Die Aufmerksamkeitsstörung führt schließlich auch zu Leistungsproblemen in der Schule und die Kinder können ihr intellektuelles Potenzial, bedingt durch die Erkrankung, nicht nutzen (Lempp, 2016, S. 25).

‚Hyperaktivität und Impulsivität‘ äußern sich zudem oftmals darin, dass das Kind oder der Jugendliche motorische Unruhe zeigt. Das Kind steht oft in Situationen auf, wenn ein Sitzenbleiben erwartet wird bzw. wo das Aufstehen stört. Außerdem hat es Schwierigkeiten, ruhig zu spielen und sich ruhig mit Freizeitaktivitäten zu beschäftigen. Es ist oft ‚auf dem Sprung‘ oder handelt wie von einem Motor getrieben, auch redet es oft übermäßig viel. Das Kind platzt oft mit Antworten heraus, bevor eine Frage zu Ende gestellt ist. Außerdem hat das Kind Schwierigkeiten zu warten, bis es an der Reihe ist und unterbricht oft oder stört andere häufig (ebd.).

2.3.1.1.4 Autismus-Spektrum-Störungen (ASS)

Eine Störung im autistischen Spektrum betrifft 1 Prozent der Menschen in führenden Industrienationen (Theunissen, 2018, S. 411). Das allgemeine Verhaltensbild betreffend gibt es eine große Spannweite an Unterschieden zwischen autistischen Menschen. Manche Kinder mit einer ASS verhalten sich passiv und zurückgezogen, andere sind überaktiv und neigen zur Aggressivität (Schuster, 2016, S. 37). Das Spektrum reicht von schwerwiegenden autistischen Symptomen mit geistiger Behinderung und fehlender Sprachentwicklung bis zu autistischen Symptomen mit durchschnittlicher oder auch überdurchschnittlicher Begabung und gutem Sprachvermögen, beispielsweise das Asperger-Syndrom (Lempp, 2016, S.20f; Kamp-Becker & Bölte, 2014, S. 29).

Seit der Arbeit von Wing und Gould (1979) werden autistische Verhaltensweisen im Wesentlichen in drei kritische Bereiche gegliedert, die oft als die klassische ‚Trias‘ bezeichnet werden. Diese sind qualitative soziale und kommunikative Beeinträchtigungen sowie imaginative Störungen. Die letztgenannte Domäne schließt dabei nach heutiger Auffassung besonders restriktives, stereotypes und repetitives Verhalten ein. Ein weiteres Kriterium von ASS sind eingeschränkte Spezialinteressen (Bölte, 2009, S. 33; Rittmaier-Matzick, 2016, S. 4).

Anhaltende Defizite in der sozialen Kommunikation und sozialen Interaktion treten laut DSM-5 in drei Unterkategorien auf. Dabei handelt es sich um Defizite in der sozial-emotionalen und nonverbalen Kommunikation im Rahmen sozialer Interaktionen sowie in der Aufnahme, Aufrechterhaltung und im Verständnis von Beziehungen (Theunissen, 2018, S. 411). Meist fallen die Kinder schon im Säuglingsalter auf. Sie zeigen kaum soziales Lächeln, kein Imitationsverhalten und wehren sich häufig gegen engen, zärtlichen Körperkontakt. Später wird die oft sehr eingeschränkte Mimik und Gestik offensichtlich. Die Kinder haben kein Interesse an Fantasie bzw. ‚So-tun-als-ob‘ Spielen, teilen ihre Aufmerksamkeit und Freude kaum mit Mitmenschen und weisen geringe Empathiefähigkeiten auf. Beispielsweise trösten sie andere nicht oder können schlechte Stimmung in der Familie nicht erkennen. Kennzeichnend ist auch die mangelnde Fähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen. Meist bestehen keinerlei Freundschaften (Lempp, 2016, S. 18).

Eingeschränkte, repetitive Verhaltensmuster, Interessen oder Aktivitäten können dagegen in vier Unterkategorien auftreten. Zum einen können stereotype oder repetitive motorische Bewegungen, stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Sprache oder von Objekten feststellbar sein. Auch das Festhalten an Gleichbleibendem, an Routinen oder an ritualisierten Mustern verbalen oder nonverbalen Verhaltens ist ein Merkmal von Störungen im AS. Schließlich sind stark eingeschränkte, fixierte Interessen, die mit ungewöhnlich starker Intensität oder Fokussierung einhergehen sowie ungewöhnliches Interesse an sensorischen Umgebungsreizen weitere Kennzeichen einer ASS (Theunissen, 2018, S. 412).

2.3.1.1.5 Störungen des Sozialverhaltens

Störungen des Sozialverhaltens gehören neben ADHS zu den am häufigsten ermittelten Störungsformen im Kindes- und Jugendalter (Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 130). Sie bezeichnen die

zeitlich andauernde Unfähigkeit, eigenes Verhalten innerhalb sozial definierter Regeln angemessen zu kontrollieren. Das äußert sich in einem Ausmaß an Streiten, Tyrannisieren, ungewöhnlich heftigen und schweren Wutausbrüchen, Lügen, körperlicher und verbaler Aggression, Weglaufen, Schuleschwänzen, Zündeln/Feuerlegen sowie Grausamkeiten gegenüber Menschen und Tieren, die weit über das Normalmaß der Altersklasse hinausgehen und nicht dem jeweiligen Entwicklungsniveau entsprechen. Dabei entstehen auch Beeinträchtigungen für das Alltagsleben, beispielsweise fehlender Kontakt mit Gleichaltrigen oder eine Beeinträchtigung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Die Prävalenzrate in der Allgemeinbevölkerung liegt zwischen 2 und 10 Prozent, mit steigender Tendenz (Lempp, 2016, S. 60).

In dieser Arbeit wird sich zusammenfassend mit den externalisierenden Störungsformen beschäftigt, die sich aus einer Autismus-Spektrum-Störung, eines ADHS oder der Störung des Sozialverhaltens ergeben können. Diese Kinder werden zwar häufig an Regelschulen inkludiert, da es unter anderem ihre kognitiven Fähigkeiten und die Sprachkompetenz zulassen, erhalten aber häufig eine Schulbegleitung. Die Inklusionsrate von Schülern mit einer starken Störung des Sozialverhaltens ist deutlich geringer, zudem ist die Störung des Sozialverhaltens bei inkludierten Kindern meist weniger stark ausgeprägt. Kinder mit den Störungsformen ASS und ADHS werden von Regelschullehrkräften insgesamt als sehr belastend wahrgenommen. Zudem weisen beide Diagnosen untereinander hohe Komorbiditätsraten auf, die Verhaltensauffälligkeiten noch verstärken können. Im Folgenden wird der Forschungsstand zur sozialen Integration von Kindern mit einer seelischen Beeinträchtigung an Regelschulen dargestellt.

2.3.1.1.6 Soziale Integration bei seelischer Beeinträchtigung

Die *Befunde* zum Ausmaß sozialer Integration von Kindern und Jugendlichen mit seelischer Beeinträchtigung zeigen untereinander größtenteils ein ähnliches Bild. Zahlreiche nationale Befunde (z. B. Singer, Walter-Klose & Lelgemann, 2016; Krull, Wilbert und Hennemann, 2014; Huber, 2006, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Müller, 2008; Gasteiger Klicpera & Klicpera, 1997; Dumke & Schäfer, 1993; Wocken, 1993) sowie internationale Studien (z. B. Flicek & Landau, 1984; Bless, 2000; Bless & Mohr, 2007; Frostad and Pijl, 2007; Kavale & Forness, 1996; Pijl & Frostad, 2010; Frederickson, Jones & Lang, 2010; Hall & McGregor, 2000; McLaughlin et al., 2010; Schwab, 2014; Schwab, 2015) bescheinigen Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten und mit einer Störung im autistischen Spektrum, vor allem bei externalisierendem Verhalten, die höchste Ablehnungsrate und den geringsten sozialen Status in der Klasse. Das Risiko, abgelehnt zu werden, ist 3- bis 5,5-mal höher als das ihrer Mitschüler ohne Beeinträchtigung (Stein & Ellinger, 2018, S. 98). Außerdem fühlen sich diese Kinder selbst häufiger als Opfer von Aggressionen und Bullying (Schwab, 2014, S. 42ff).

Zahlreiche Studien zu sozialer Integration beziehen sich auf Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) allgemein, zu denen unterschiedliche Störungsformen wie geistige, körperliche Behinderung, eine sprachliche oder Lernbehinderung oder eine emotional-soziale Störung zählen. Diese identifizieren im Hinblick auf wechselseitige Beziehungen zwischen Peers eine durchschnittlich geringere Anzahl an Freunden, eine seltenere Mitgliedschaft in sozialen Netzwerken und eine niedrigere Qualität der Freundschaften. Fredrickson und Kollegen

(2010, zitiert nach Saddler, 2014, S. 150) vermuten, dass “pupils identified with SEN typically find it difficult to build friendships with their peers, as a result of poor social competence (Auhagen & Von Salisch, 1996). To clarify, they often lack the cognitive, communication, affective and motor skills required to form friendships.”

Zudem haben Schüler mit SPF seltener Interaktionen mit Klassenkameraden im Vergleich zu Schülern ohne SPF. Im Hinblick auf die Einschätzung der eigenen sozialen Situation in der Schule gibt es Hinweise auf eine negativere Selbsteinschätzung und erhöhte Einsamkeit der Schüler mit SPF. Die Ablehnung in der Schule geschieht schließlich sowohl durch Mitschüler als auch durch Lehrkräfte (Stein & Ellinger, 2018, S. 98).

Frostad und Pijl haben zudem Verschlechterungen der sozialen Integration mit dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe festgestellt.

„Of the children with special needs in grade 4, nearly 15 percent were not accepted by their classmates, compared to 2.4 percent of the children without special needs. This difference was even larger in 7th grade: at this age, nearly 25 percent of the children with special needs were not accepted by their classmates, compared to 4 percent of their classmates without special needs.” (Frostad & Pijl, 2007, S. 21).

Auch Schwab zeichnet ein negatives Bild der Stabilität sozialer Integration. Schüler mit SPF haben weniger stabile Freundschaften und deren soziale Stellung verschlechtert sich mit der Zeit im Gegensatz zu Schülerinnen ohne SPF (Schwab, 2014, S. 42ff).

Als *Gründe* für die durchschnittlich höhere Ablehnungsquote werden die Gefährdung von Ruhe und Ordnung im Unterricht sowie geringere soziale Kompetenzen dieser Kinder genannt (Stein & Ellinger, 2018, S. 98).

Rujis und Peetsma vermuten zudem, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Regelschulen generell eine nachteiligere soziale Position als Kinder ohne SPF haben, da sie sich mit ihren nicht-behinderten Mitschülern vergleichen müssen. Diesen Nachteil können offenbar die Vorteile, nicht an einer Sonderschule zu sein und ggf. weniger weit zur Regelschule fahren zu müssen und deswegen mehr Möglichkeiten zur sozialen Eingebundenheit in ihrem eigenen Viertel zu haben, nicht ausgleichen (Rujis & Peetsma, 2009, S. 71).

McLaughlin et al. (2010, zitiert nach Saddler, 2014, S. 150) identifizieren zudem ‚asymmetrical communal relationships‘ als Gründe für eine schlechte soziale Integration dieser Kinder. Diese Beziehungen sind gekennzeichnet durch empathische Peers, die sich um die Schüler mit SPF kümmern, die an die Stelle von gleichberechtigten Freundschaftsbeziehungen treten (ebd.).

Ein weiterer Grund für die erhöhte Ablehnung wird im schulischen Leistungsniveau vermutet. Schüler mit seelischer Beeinträchtigung sind häufig leistungsschwächer bzw. werden lernziel-different unterrichtet, sodass der Leistungsvergleich mit Mitschülerinnen nicht möglich ist oder negativ ausfällt. Da laut einer Studie von Petillon (1991) die schulische Leistungsfähigkeit und die Anerkennung durch die Lehrkraft bereits in der Grundschule ein ausschlaggebender Faktor für das Zurechtkommen in der Schülergruppe ist, besteht ein höheres Risiko des Verlusts von

positiven Kontaktmöglichkeiten. Somit haben Schüler mit Förderbedarf bereits zu Beginn der Schulzeit eine schwierigere Ausgangslage, die eines sensiblen Umgangs bedarf.

Speziell bei Kindern mit den Störungsbildern ADHS und ASS wird in den Verhaltensauffälligkeiten, die mit den Eigenschaften der Störungsformen einhergehen, ein weiterer wichtiger Grund für geringe soziale Integration vermutet. Diese Verhaltensauffälligkeiten werden im nächsten Abschnitt überblicksartig erläutert.

Das Kernsymptom Unaufmerksamkeit äußert sich bei Kindern und Jugendlichen mit *ADHS* vor allem dadurch, dass ihr Interesse an Dingen, mit denen sie sich augenblicklich auseinandersetzen, rasch nachlässt und sie sich anderen neuen, vermeintlich interessanteren, Inhalten zuwenden. Dadurch werden Aufgaben oder Tätigkeiten häufig unterbrochen oder auch abgebrochen, bevor sie zu Ende geführt wurden. Betroffene werden daher als sprunghaft und unstet wahrgenommen (Mackowiak, 2016, S. 16). Die Symptome Hyperaktivität und Impulsivität werden ebenfalls als ein Grund für geringe soziale Integration gesehen. Sie treten meist gemeinsam auf und sind oft kaum voneinander trennbar (Berlin & Bohlin, 2002; zitiert nach Hoberg, 2007, S. 23). Bei diesen Kindern zeichnen sich ein deutlich höherer Aktivitätslevel als bei anderen Kindern sowie eine deutliche Situationsunangemessenheit ab. Sie haben Schwierigkeiten, sich dann still zu verhalten, wenn es die Umstände erfordern (Hoberg, 2007, S. 23).

Schüler mit einer *Störung im autistischen Spektrum*, beispielsweise mit einem Asperger-Syndrom, frühkindlichem Autismus, atypischen Autismus oder High-Functioning-Autismus, nehmen ebenfalls häufig eine Außenseiterposition in der Klasse ein (Moosecker, 2009, S. 440). Symes und Humphrey (2012) zeigen in systematischen Beobachtungen während Unterrichtseinheiten auf, dass Schüler mit ASS im Vergleich zu Schülern mit Legasthenie und zu Schülern ohne sonderpädagogischem Förderbedarf schlechter inkludiert sind.

Dies kann durch die Defizite in der sozial-emotionalen Gegenseitigkeit erklärt werden, die zu den diagnostischen Kriterien einer ASS gehören. Seltene Initiierung sozialer Kontakte, mangelnder Austausch von Gefühlen und wenig Nachahmung des Verhaltens Anderer erschweren das Verständnis über Peerbeziehungen. Häufig besteht bei Kindern und Jugendlichen mit ASS jedoch ein Wunsch nach Freundschaften – oft ohne eine realistische Vorstellung von ihnen zu haben. So gestalten sich die Peerbeziehungen mitunter einseitig oder basieren ausschließlich auf gemeinsamen Interessen (Gruber, 2016, S. 254).

Die Schwierigkeit, Emotionen bei anderen Personen aus dem Gesichtsausdruck, der Stimme oder den Gesten zu erkennen, ist eine weitere grundlegende Einschränkung von Personen mit ASS. Im Schulalter erkennen viele Kinder mit ASS zwar bereits basale Emotionen wie Ärger und Freude. Komplexere Gefühle werden aber weiterhin nicht erkannt und bei der Beurteilung einer Situation nicht einbezogen, sodass es oft zu Fehleinschätzungen kommt (Amorosa, 2017). Außerdem ist der Bezug zu fremden Erwachsenen auch im Schulalter problematisch. Kinder mit ASS haben Schwierigkeiten, einen angemessenen Umgang mit nicht bekannten Erwachsenen zu lernen. Durch ihre Unkenntnis sozialer Regeln wirken sie oft unverschämt, provozierend

und frech (ebd.). Weiterhin bestehen sprachliche Auffälligkeiten auf der expressiven und rezeptiven Ebene. Die Kinder verstehen oft deutlich weniger, als man nach ihrer expressiven Sprache und der verbalen Intelligenz erwarten würde. Sie ziehen keine eigenen Schlussfolgerungen aus dem Gehörten. So verbinden sie die Wörter einer Äußerung nicht miteinander oder mit dem, was sie über den Sachverhalt wissen. Da sie die nonverbalen Signale des Sprechers und seine Situation nicht einbeziehen, verstehen sie Ironie, übertragene Bedeutung, Täuschung und Lügen häufig nicht (ebd.).

Die Störungsbilder *ADHS* und *ASS* treten zudem häufig komorbid auf. In der Forschungsgemeinschaft wird derzeit davon ausgegangen, dass ADHS bei 30 bis 80 Prozent aller Menschen mit ASS eine Begleiterscheinung darstellt. Umgekehrt erfüllen 20 bis 50 Prozent der mit ADHS diagnostizierten Kinder die Kriterien von Autismus (Theunissen et al., 2015, S. 415f). Sucht man Gründe für Verhaltensauffälligkeiten bei autistischen Menschen und ADHS-Betroffenen, die sich z. B. in Wutanfällen, sozialer Ausgrenzung und Isolation äußern können, erkennt man die unterschiedliche Lagerung dieser Ursachen: Geben autistischen Personen Abweichungen von Routine oder Regeln häufig Anlass für Wutanfälle, wird ADHS-Betroffenen eher eine innewohnende Impulsivität oder mangelnde Selbstkontrolle nachgesagt. Erfahren Kinder mit ADHS-Diagnose aufgrund ihrer motorischen und sozialen Auffälligkeiten Ablehnung durch Gleichaltrige oder Klassenkameraden, kann die soziale Ausgrenzung von Personen mit ASS aus einem mangelnden Interesse an Interaktionen und Beziehungen, aus einer bewussten Meidung sozialer Situationen oder ‚irritierender‘ Kommunikation (‚sonderbarer‘ Sprachstil, fehlender Blickkontakt etc.) hervorgehen, die zudem zu Unverständnis oder gar Mobbing führen (Theunissen, 2018, S. 417).

Zusammenfassend werden Schüler mit ADHS und ASS aufgrund störungsbedingtem Erleben und Verhalten häufig als verhaltensauffällig wahrgenommen, was zu einer initial schlechteren sozialen Ausgangslage in der Schulklasse führen kann. Innerhalb des Oberbegriffs ‚seelische Beeinträchtigung‘ führen die Störungsbilder ADHS und ASS zu unterschiedlichen Verhaltensweisen, die als störend wahrgenommen werden und für die soziale Integration abträglich sein können.

Neben diesem zentralen Aspekt der Störungsform als Einflussfaktor auf soziale Integration wird im Folgenden als weitere Variable des Mikrosystems des Kindes die Komponente des Sozialverhaltens erläutert.

2.3.1.2 Sozialverhalten

Positives Sozialverhalten kann als sozial kompetentes Verhalten bezeichnet werden. Dies kann als Verhalten einer Person definiert werden, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird (Kanning, 2002, S. 157). Das Verhalten im Sinne von *Performanz* basiert auf dem Potenzial der Person, seine Ziele sozial angemessen zu erreichen (*soziale Kompetenz*) und wird von weiteren Faktoren der Person, der Situation und der Umwelt beeinflusst (ebd., S.155; vgl. auch Feldtheorie des Verhaltens nach Kurt Lewin, 1963).

Hintergrund der o.g. Definition von sozialem Verhalten ist, dass sozial kompetentes Verhalten in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich definiert wird. Viele klinisch-psychologische Definitionen betonen z. B. den Charakter der Durchsetzungsfähigkeit. Eine Person verhält sich sozial kompetent, wenn sie in der Lage ist, in Interaktionen mit anderen Menschen ihre eigenen Interessen erfolgreich zu verwirklichen (Hinsch & Pfungsten, 2002; Waters & Sroufe, 1983). Entwicklungspsychologische Definitionen betonen im Gegensatz hierzu häufig den Aspekt der Anpassung des Individuums an die Normen und Werte einer Gesellschaft. Als sozial kompetent verhält sich ein Mensch, wenn er es versteht, sich an die sozialen Bedingungen seiner Umwelt zu adaptieren (DuBois & Felner, 1996; Waters & Sroufe, 1983; zitiert nach Kanning, 2002, S. 155).

Ein untrennbar mit sozialer Kompetenz verbundener Begriff ist derjenige der Selbstkompetenz. Er wird synonym zu personaler Kompetenz verwendet und ist eng verbunden mit Persönlichkeitsmerkmalen und der Identität einer Person (Lerch, 2016). Mit Selbstkompetenz wird die Motivation und Fähigkeit eines Menschen bezeichnet, das eigene Denken und Handeln zu steuern (ebd., S. 1). In seiner qualitativen Studie identifiziert Lerch Einsatzbereitschaft, Organisationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit, Gestaltungswille, Flexibilität, Lernbereitschaft, Initiative, Leistungsbereitschaft und analytisches Denken als die Top 10 der Einzelkomponenten von Selbstkompetenz, was sicherlich keine abschließende Aufzählung darstellt und sowohl der bemessenen Wichtigkeit des Kompetenzbegriffs als auch den aktuellen gesellschaftlichen und politischen Strömungen unterworfen ist. Die Kultusministerkonferenz beschreibt Selbstkompetenz als Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein und die Entwicklung von und Bindung an Wertvorstellungen (KMK, 2018, S. 15), die es an Schulen zu fördern gilt. Selbstkompetenzen, die sozialer Kompetenz zugrunde liegen, werden in der Schulpädagogik häufig in der Wahrnehmung und Regulation eigener Emotionen gesehen (vgl. Goleman, 1996).

Nach einer Analyse zahlreicher bestehender Erhebungsinstrumente von Sozialverhalten bilden Petermann und Petermann (2013) das Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen auf den Dimensionen ‚Selbstkompetenz‘ (Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle) und ‚soziale Kompetenz‘ (Kooperation, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Selbstbehauptung und Sozialkontakt) ab. Diese integrieren somit die klinisch-psychologische sowie entwicklungspsychologische Definition sozialer Kompetenz sowie emotionale Kompetenz im Sinne von Selbstkompetenz in ein von ihnen entwickeltes Erhebungsinstrument, die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten, kurz LSL.

Das Sozialverhalten eines Kindes steht in positivem Zusammenhang mit der sozialen Integration in die Klasse, da mit vermehrten sozial verträglichen Verhaltensweisen ein Umgang mit dem Kind erleichtert wird (Frostad & Pjil, 2007; Petermann & Petermann, 2013; Schwab, 2014). Kontrollierte sowie kooperative Verhaltensweisen gelten als Voraussetzung, sich gemäß der entwicklungspsychologischen Definition von sozialer Kompetenz an bestehende Klassennormen anzupassen. Auch soziale Vergleiche mit den Mitschülern gemäß der Theorie sozialer Vergleichsprozesse können somit erleichtert werden und zu einem verbesserten Selbstkonzept

des Kindes führen. Somit stellt das Sozialverhalten ebenfalls einen bedeutenden Indikator für die soziale Integration eines Kindes in seine Klasse dar.

Neben dem Sozialverhalten sowie der Störungsform des Kindes wird in folgenden Abschnitt schließlich im Rahmen des Mikrosystems auf das Schulbesuchsjahr als Einflussfaktor auf soziale Integration eingegangen.

2.3.1.3 Schulbesuchsjahr

Die Ausprägung sozialer Integration ist zudem vom Schulbesuchsjahr des Kindes abhängig, das einen Hinweis auf den sozialen Entwicklungsstand des Kindes liefern kann. Im Folgenden wird auf die wichtigsten Entwicklungsschritte zwischen Primar- und Sekundarstufe in Anlehnung an Bronfenbrenner und Kollegen (1981) eingegangen. Anschließend wird ein Bezug zur Gruppe der Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung hergestellt.

Im Laufe der kindlichen Entwicklung wird nach dem Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner und Kollegen das Mikro-, Exo- und Mesosystem des Kindes umso vielfältiger und komplexer, je älter es wird und je mehr außerfamiliäre Beziehungen es eingeht.

2.3.1.3.1 Entwicklungsphasen in der Primarstufe

Die frühe Kindheit ist hauptsächlich von der Beziehung zur Familie geprägt, die stark an Betreuung, Erziehung und Bildung ausgerichtet ist. Die Primarstufe dagegen ist markiert durch den Übergang in ein zunehmend auf das Erreichen formaler Bildungsqualifikationen ausgerichtetes Schulsystem (vgl. Dorrance & Dannenbeck 2015; zitiert nach Dorrance, 2016, S. 274). Die Primarstufe stellt somit eine individuell bedeutsame biographische Phase dar. Unmittelbar ab Beginn der Schulzeit rückt der Umgang mit Gleichaltrigen ins Zentrum (Freundschaft, Konflikt, Einfluss), der auch deutlichen Vorrang von der Beziehung zur Lehrkraft und zum formellen Bereich erhält (Petillon, 1991; Bundschuh, 2003). Ab der mittleren Kindheit bis zum frühen Jugendalter wird der zeitliche Anteil an sozialen Interaktionen mit Gleichaltrigen insgesamt größer und die Anzahl der Gleichaltrigen und Bekannten nimmt zu (Pinquart, Schwarzer & Zimmermann, 2011).

Auch die Interaktionen selbst werden komplexer und subtiler. Kommunikative Fähigkeiten erweitern sich (La Greco & Stark, 1986), soziale Strategien werden verfeinert (Wiley, 1983) und die Fähigkeit, Prognosen über das eigene und fremde Verhalten zu stellen, wird weiterentwickelt (Scarlett et al., 1971; zitiert nach Petillon, 1991, S. 184).

Im Bereich des sozialen Verstehens beschreibt Annett Kuschel für die Zeit des Schulanfangs tiefgreifende Entwicklungen: Viele Schüler gelangen von einer undifferenzierten und egozentrischen zu einer eher selbstreflexiven und reziproken Perspektivübernahme. Es entwickelt sich zunehmend die Fähigkeit, 'im Geiste' aus sich herauszutreten und eine 'Zweite-Person-Perspektive' einzunehmen (Selman, 1974).

Bei der Wahrnehmung der Schülergruppe entwickeln sich zudem die Auffassungen über Normen eines gerechten Austausches (Selman, 1974), und die Erwartungen anderer gewinnen zunehmend an Bedeutung (Colby & Kohlberg, 1978). Positives Sozialverhalten wie z. B. Hilfsbereitschaft und Großzügigkeit gegenüber Gleichaltrigen nimmt in den ersten und mittleren Schuljahren ebenso zu wie das Interesse an der Akzeptanz bei den Gleichaltrigen. Dies geht mit einem Bedeutungsanstieg von sozialer Bewertung und Klatsch innerhalb der Gruppe einher, worüber sich Gruppenzugehörigkeit und zentrale Einstellungen der Gruppe herausbilden.

Auch das Konzept von Freundschaft verändert sich in den Grundschuljahren stark, da dem Verständnis von Freundschaft bedeutsame kognitive Entwicklungen zugrunde liegen (Selman, 1980). Im Vorschulalter sind Freundschaften meist mit ‚Spielpartnerschaften‘ gleichzusetzen und werden auf der Basis räumlicher Nähe, den tatsächlichen Aktivitäten und dem eigenen Nutzen beurteilt. In den ersten Schuljahren und mit der Entwicklung der sozialen Perspektivübernahme dagegen werden Freundschaften immer stabiler und wechselseitiger und sind von hoher Geselligkeit und Verträglichkeit geprägt. Bei der Bewertung von Freundschaft werden unilaterale Konzepte allmählich durch Vorstellungen vom Wert sozialer Beziehungen und von der Bedeutung gegenseitigen Vertrauens abgelöst (Selman, 1974).

In einer Längsschnittstudie zur Bedeutung von Freundschaften von Bagwell, Newcomb und Bukowski (1998) wurden Kinder in der fünften Klasse und später wieder als junge Erwachsene untersucht. Fünftklässler mit einem besten Freund wurden von ihren Klassenkameraden als reifer, kompetenter, sozial profilierter und weniger aggressiv eingeschätzt als Kinder ohne besten Freund. Mit 23 Jahren erbrachten diejenigen mit besten Freundschaften in der fünften Klasse bessere akademische Leistungen, kamen mit ihrer Familie und ihrem sozialen Leben besser zurecht, berichteten auch von einem höheren Selbstwertgefühl, hatten seltener Probleme mit dem Gesetz und zeigten insgesamt weniger psychische Auffälligkeiten (z. B. Depressionen) (zitiert nach Kuschel, 2014, S. 329f).

Mit höherem Schulbesuchsjahr verstärken sich jedoch nicht nur die positiven Phänomene sozialer Interaktion, es verstärken sich im Verlauf der ersten beiden Schuljahre auch die negativen Phänomene deutlich. Immer seltener wird gegenseitiges Helfen erwähnt; Hänkeln und sozialer Ausschluss werden häufiger praktiziert; die Anzahl körperlicher Auseinandersetzungen erhöht sich; immer mehr Jungen beteiligen sich an diesen oft gewalttätigen Handlungen; das ‚Gewaltniveau‘ wächst an (Petillon, 1991, S. 199). Dies sind Hinweise darauf, dass nicht alle Kinder diese Entwicklungsphasen kongruent durchschreiten und verschiedene, auch dysfunktionale, Problemlösestrategien ausprobieren. Zudem weist dies mit der Intensivierung von Beziehungen zu Gleichaltrigen gleichzeitig auf erstes Abgrenzungsverhalten gegenüber Personen anderer wahrgenommener Gruppen hin.

2.3.1.3.2 Entwicklungsphase in der Sekundarstufe

Um die soziale Entwicklung in der Sekundarstufe zu beschreiben, untersuchten Bossaert und Kollegen Unterschiede in der sozialen Integration zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen und folgern:

„During adolescence, the peer environment undergoes substantial transformation. Peer affiliations become more important in children's lives, social interactions become more complex and take place with less adult guidance (Brown and Klute, 2003). Additionally, relations become more intimate and the first romantic relationships occur (Rubin, Bukowski, and Parker, 2006). Gradually, same-sex cliques formed in middle childhood and early adolescence transform to mixed-sex cliques, to eventually dissolve again (Rubin, Bukowski, and Parker, 2006).“ (Bossaert et al., 2013, S. 61f)

In der Adoleszenz erhält neben der steigenden Komplexität sozialer Anforderungen sowie dem Beginn erster Liebesbeziehungen zudem das Thema *Autonomie* einen besonderen Stellenwert. Dies drückt sich z. B. darin aus, dass Jugendliche neue Handlungsweisen in der Gruppe der Gleichaltrigen explorieren, zu denen auch Risikoverhaltensweisen zählen (Kuschel, 2014, S. 330). Diese autonomen Abgrenzungsprozesse scheinen besonders in der Adoleszenz den Kontakt und die gegenseitige Wertschätzung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen zu erschweren (vgl. Köbberling, 1998; zitiert nach Kiel & Weiß, 2016, S. 283f).

2.3.1.3.3 Schüler mit seelischer Beeinträchtigung

Welche Bedeutung haben die beschriebenen Prozesse abschließend für Kinder mit einer seelischen Beeinträchtigung? Eine mögliche Schlussfolgerung formuliert der Erziehungswissenschaftler Klaus Sarimski:

„Kinder mit Behinderungen können in der Entwicklung ihrer sozialen Beziehungen zu anderen Kindern gleichen Alters in vielfältiger Weise beeinträchtigt sein. Störungen der Selbstregulation lassen die Steuerung der Aufmerksamkeit, der eigenen Handlungen und der emotionalen Reaktionen in kritischen Momenten schwerer gelingen.“ (Sarimski, 2011, S. 4)

Unter Einbezug der Theorie sozialer Vergleichsprozesse (vgl. Kap. 2.2.3) laufen diese somit Gefahr, wenig Zugehörigkeitsgefühle zu verspüren, da sie dem Entwicklungsstand und somit der Norm der Gruppe nicht entsprechen. Außerdem geben die komplexen Entwicklungsschritte in der Adoleszenz und somit Sekundarstufe Hinweise darauf, dass die soziale Integration von Schülerinnen mit Beeinträchtigung in der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe schwächer ausfallen kann, da die Anforderungen an die sozialen Kompetenzen und das Sozialverhalten anspruchsvoller werden. Zudem suggeriert die steigende Häufigkeit von abgrenzendem und Risikoverhalten mit steigendem Alter und Jahrgangsstufe die Problematik, dass Nicht-Mitglieder der eigenen Gruppe, beispielsweise Schüler mit Beeinträchtigungen, stärker ausgegrenzt werden.

Zusammenfassend wurden in diesem Abschnitt die Faktoren Störungsform, Sozialverhalten und Schulbesuchsjahr als mögliche wirksame individuelle Faktoren des Kindes auf dessen soziale Integration beschrieben. Es besteht die Annahme, dass mit einer mildereren Störungsform, mit positivem Sozialverhalten sowie mit einem niedrigeren Schulbesuchsjahr eine verbesserte soziale Integration einhergeht. Als nächstes wird der Blick auf die nähere Umgebung des Kindes gerichtet und auf relevante Merkmale des Exosystems des Kindes für dessen soziale Integration in die Klasse eingegangen.

2.3.2 Exosystem des Kindes

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Erläuterung von Faktoren des Kindes, die sich in dessen unmittelbarer Umgebung befinden und einen wichtigen Bestandteil seines Lebens darstellen. Im Folgenden wird die Freizeitgestaltung sowie die Familie als Einflussfaktoren auf soziale Integration erläutert.

2.3.2.1 *Freizeit*

Ein intuitives Verständnis von Freizeit im Kindes- und Jugendalter beschreibt die Zeit, die Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule und der schulbezogenen Aktivitäten nach der Schule verbringen. Genauer charakterisiert Opaschowski (1990) Freizeit als eine Lebenszeit, die durch Dispositionsfreiheit und Entscheidungskompetenz charakterisiert ist. Sie bestimmt ein erhöhter Grad an freier Verfügbarkeit über Zeit und entsprechender Wahl-, Entscheidungs- und Handlungsfreiheit, im Gegensatz zur sogenannten Determinationszeit (diktierte, festgesetzte Zeit, z. B. Unterricht) sowie zur Obligationszeit (gebundene, verbindliche Zeit, z. B. für persönliche Hygiene). Im Kindes- und Jugendalter wird diese freie Zeit noch sehr stark durch die Familie, Geschwister sowie Gleichaltrige ausgestaltet und ermöglicht dem Kind mit Hilfe von Modelllernen und Erfahrungslernen eine sozial-emotionale Entwicklung. Hinzu kommen auch Freizeitaktivitäten im Rahmen von organisierten Gruppen, Vereinen oder Clubs, in denen eine künstlerische, sportliche, musische oder religiöse Aktivität im Vordergrund steht. Viele Kinder und Jugendliche mit Behinderung werden jedoch noch nicht ausreichend in solche Freizeitangebote integriert (Markowetz, 2016a, S. 465). Dies ist laut Markowetz jedoch eine ungenutzte Chance, denn „der Freizeitbereich wartet mit besonders günstigen Kontaktbedingungen und vielfältigen Begegnungsmöglichkeiten in einer nicht zwingend und durchgängig auf Leistung ausgelegten gesellschaftlichen Domäne auf“ (ebd.).

Der Besuch solcher organisierten Freizeitangebote trägt nachweislich zum Wohlbefinden bei und vermittelt ein Gefühl des Angenommenseins (Markowetz, 2016a, S. 465; Pekrun, 2001, S. 93). Vor allem der Besuch von Sportvereinen wurde in empirischen Studien genauer untersucht und dessen enorme Bedeutung für die Identitätsentwicklung des Kindes identifiziert. Unter anderem wird von der Zunahme von sozialen Bindungen gesprochen (Schmidt, 2008, S. 375), aber auch von der Förderung des Selbstwertgefühls sowie sozialer Kompetenzen im Sinne von Gemeinschafts- und Toleranzfähigkeiten (Hetzer 1927; zitiert nach Heubach, 2013, S. 55f). Dieses Gefühl und die Erfahrungen aus diesen Gemeinschaften können sich auch auf die Sozialkontakte in der Schulklasse auswirken, beispielsweise die Wahrnehmung der Klasse positiv beeinflussen oder die eigenen Kompetenzen zum Aufbau sozialer Integration stärken.

2.3.2.2 *Familie*

Aus den Ausführungen bzgl. der Freizeitgestaltung wird zudem deutlich, dass die Familie die wichtigste Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsinstanz des Kindes darstellt. Sie beeinflusst die Einstellungen und Verhaltensweisen des Kindes während der primären Sozialisation

stark (Liegle, 1989, S. 59). Dass sich aus der Qualität der Bindung mit einer zentralen Bezugsperson und den frühen Bindungserfahrungen langfristige Folgen für die soziale Entwicklung ergeben können, stellt einen Konsens psychologischer Forschung dar (Kuschel, 2014, S. 326).

Familien sind aus strukturtheoretischer Sicht Kommunikationssysteme, die besondere Merkmale aufweisen. Von anderen sozialen Lebensformen unterscheiden sie sich durch „eine hohe Interaktionsdichte, ein besonderes Verhältnis zur historischen Zeit, eine hohe Leibgebundenheit ihres alltäglichen Austauschs sowie eine hohe Personorientiertheit der Beiträge“ (Allert, 1998, S. 213; zitiert nach Ecarius, Köbel & Wahl, 2011, S. 14). Im Rahmen dieser Eltern-Kind-Beziehungen werden die Grundlagen für den Individuations- und Vergesellschaftungsprozess von Kindern gelegt. Hier werden die sprachlichen, kognitiven sowie sozialkognitiven bzw. interaktiven Kompetenzen aufgebaut, aber auch die emotionalen und motivationalen Haltungen in den Eltern-Kind-Interaktionen generiert, die für die Ausgestaltung der Beziehung zur sozialen und subjektiven Welt zentral werden (Helsper et al., 2007, S. 321).

Familien können die soziale Integration ihres Kindes in die Schulklasse auf vielfältige Weise und mit unterschiedlicher Tragweite beeinflussen. In der empirischen Bildungsforschung werden häufig sozioökonomische Merkmale der Familie, beispielsweise der Bildungsstand der Eltern sowie die Erstsprache des Kindes in den Blick genommen, die im Folgenden kurz erläutert werden.

Dem Bildungsstand der Eltern wird eine große Bedeutung für die Schulwahl und den Schulerfolg ihrer Kinder zugeschrieben. Es gibt zahlreiche, meist quantitative Studien zum Verhältnis von Familie und Schule, welche sich mit dem Zusammenhang von Familienstrukturen und ihrem Einfluss auf Bildung sowie mit den Leistungsmotivationen von Schülern und mit der Frage nach bildungsrelevanten Sozialisationserfahrungen beschäftigen (vgl. Baumert & Schümer, 2002; Stecher, 2000). Zentrales Ergebnis dieser Studien ist die hohe Bedeutung der sozialen Lage der Familie für den Schulerfolg und Kompetenzerwerb der Schüler (vgl. Büchner, 2003). Insbesondere in den PISA-Studien konnte nachgewiesen werden, dass die Bildungsorientierung, kulturelles Kapital und kulturelle Praktiken innerhalb der Familie einen zentralen Stellenwert für die Leistungsentwicklung der Schüler besitzen (vgl. Prenzel et al., 2004, 2005; zitiert nach Helsper et al., 2007, S. 327). Auch Schlemmer (2004) verweist in ihrer Studie auf den Zusammenhang von Familienstruktur und Bildungskarriere mit dem Hinweis auf die Relevanz von Milieubezug und Schichtzugehörigkeit, die auch anhand des Bildungsstandes der Eltern charakterisiert werden (Helsper et al., 2007, S. 328).

Als unbestritten gilt zudem, dass in Bezug auf den Schulerfolg der Migrationsstatus einen Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen darstellt (Beck et al., 2010; Kristen & Dollmann, 2010; Kalter et al., 2007; Esser, 2006; Kristen, 2006; Kalter, 2005). Nachteile von Migranten beim Schulerfolg sind stark vom Beherrschen der deutschen Sprache des Kindes abhängig und dies wiederum davon, wie viel Deutsch in der Familie gesprochen wird (vgl. Alba et al., 1994; Fuligni, 1997, S. 355; Baumert & Schümer, 2001, S. 378; Stanat, 2003; Esser, 2006, S. 312; zitiert nach Solga & Dombrowski, 2009, S. 26). Gerade

Sprachprobleme, die sich durch eine vorwiegend nicht-deutsche Sprache in der Familie ergeben, führen in der Regel zu markanten Nachteilen der Kinder bei den Schulleistungen, Zensuren, Bildungsempfehlungen, Bildungsübergängen und schließlich bei den Bildungsabschlüssen in Deutschland (Esser, 2006; Steinbach & Nauck, 2004; zitiert nach Becker & Beck, 2011, S. 121). Somit haben diese – folgt man den Ausführungen von Huber et al. (2018) – auch indirekt Auswirkungen auf die soziale Integration des Kindes in die Schulklasse. Somit kann die Erstsprache des Kindes, d. h. diejenige Sprache, die das Kind als Erstes lernt (Jung & Günther, 2016), stellvertretend für den Migrationsstatus der Familie einen Indikator für soziale Integration darstellen.

Im Hinblick auf die soziale Integration des Kindes in die Schulklasse trägt zusammenfassend die Familie zum Erwerb sozialer Kompetenzen sowie zur Einübung angemessener sozialer Verhaltensweisen maßgeblich bei, beeinflusst aber auch das Lernverhalten und somit die schulischen Leistungen des Kindes (z. B. Wild & Wild, 1997), die nachweislich ebenfalls positiv mit sozialer Integration (Huber et al., 2018) zusammenhängen. Zwei wichtige Einflussfaktoren der Familie auf die soziale Integration stellen der Bildungsstand der Eltern sowie die Erstsprache des Kindes dar.

Es kann somit vermutet werden, dass mit einem höheren Bildungsstand der Eltern, Deutsch als Erstsprache des Kindes sowie mit einem in Gruppen eingebundenen Freizeitverhalten eine verbesserte soziale Integration des seelisch beeinträchtigten Kindes in die Klasse einhergeht.

Neben den persönlichen und familiären Einflussfaktoren auf soziale Integration werden im Folgenden mittelbare Akteure im Mesosystem des Kindes in den Blick genommen. Im Hinblick auf soziale Integration in die Schulklasse sind dies die Mitschülerinnen der Klasse, die Lehrkräfte sowie die Rahmenbedingungen der Schule. Zu Beginn werden die Faktoren des Mesosystems Klasse erläutert.

2.3.3 Mesosystem Klasse

Dieser Abschnitt behandelt vier Merkmale einer Schulklasse, die einen Einfluss auf die soziale Integration eines Schülers mit seelischer Beeinträchtigung haben können. Diese sind neben dem Klassenklima sowie der sozialen Kompetenz der Klasse auch strukturelle Merkmale wie die Klassenkomposition sowie die Klassengröße. Zu Beginn wird das Merkmal ‚Klassenklima‘ erläutert.

2.3.3.1 Klassenklima

Das Klassenklima ist nach Klemm & Preuss-Lausitz (2008) ein wichtiger Aspekt für die erfolgreiche schulische Inklusion auch von sehr schwierigen Schülerinnen mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung (ebd., S. 55).

Die jüngste theoretische Analyse des Klassenklima-Konzepts geht auf Eder (2002) zurück. Für diesen ist das Klassenklima das „Insgesamt schulischer Merkmale in der Wahrnehmung der

Schüler“ (Lange, Kuffner & Schwarzer, 1983, S. 11), bzw. die von den Betroffenen wahrgenommene Konfiguration bedeutsamer Merkmale innerhalb der jeweiligen schulischen Umwelt (Eder, 1998b, S. 424). Häufig wird das Klassenklima auch als lernförderliches Klima bezeichnet (Meyer, 2004, S. 47). In der pädagogischen Psychologie werden die unterschiedlichen Klimamerkmale den drei Bereichen ‚Merkmale des Unterrichts‘, ‚Lehrer-Schüler-Beziehungen‘ und ‚Schüler-Schüler-Beziehungen‘ zugeordnet (Goetz, Frenzel & Pekrun, 2008). Bei ‚Unterrichtsmerkmalen‘ geht es um die physische Umwelt der Klasse im Sinne der Ausstattung und der Qualität der Einrichtung. Bezüglich der ‚sozialen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern‘ geht es um Erwartungen hinsichtlich Leistungen und Verhalten und um die Art und Weise, wie Lehr- und Lernprozesse ablaufen. Schließlich gelten für den Bereich der ‚Schüler-Schüler-Beziehung‘ zusätzlich die in der Klasse geltenden spezifischen Normen und Werte (Eder, 2002, S. 215).

Der Begriff des Klassenklimas lässt sich von den Begriffen ‚Schulklima‘ und ‚Unterrichtsklima‘ abgrenzen: Das *Schulklima* einerseits besteht aus subjektiv bedeutsamen Merkmalen, die sich auf die ganze Schule als Organisationseinheit beziehen: physische Ausstattung der Schule, der Umgang zwischen Lehrkräften und Schülerinnen, Erwartungen und Praktiken im Hinblick auf soziales Verhalten, Ordnung und Disziplin, Leistungserwartungen und kulturelles Selbstverständnis (ebd.). Das *Unterrichtsklima* andererseits bezieht sich auf den Kernbereich der Schule, nämlich das Lehren und Lernen. Es wird erstens bestimmt durch die subjektive Repräsentation der Lehr- und Lernerfahrungen einer Klasse aus allen Fächern bzw. mit allen Lehrkräften. Zweitens kann es als die subjektive Repräsentation der Lehr- und Lernerfahrungen mit einer konkreten Lehrperson im Kontext der Klasse definiert werden. Schließlich stellt es auch die subjektive Repräsentation der Lehr- und Lernerfahrungen in einem bestimmten Fach dar (ebd., S. 215f).

Eder führte eine Zusammenschau der 2002 bestehenden Messverfahren zum Klassenklima durch und identifizierte dabei mehrere Komponenten positiven Klassenklimas:

„Aus der Zusammenschau der Teilskalen ergibt sich ein Bild jener Komponenten der Lernumwelt, die in der Klimaforschung für wichtig gehalten werden: ein durch Wertschätzung, Unterstützung, Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit geprägter kooperativer Umgang der Lehrkräfte mit den Schülern; ein von Vermittlungsqualität, Abwechslung, Offenheit, Mitwirkungs- und Selbsttätigkeitsmöglichkeiten geprägter Unterricht; eine durch Regelklarheit, Aufgabenorientierung und Disziplin geprägte Klassenführung; positive soziale Beziehungen der Schülerinnen untereinander sowie kooperative, aktive, eigenständige und partizipative Arbeit der Schülerinnen an den Lernaufgaben.“ (ebd. S. 217f)

Diese Auflistung der Komponenten stellt das Klassenklima insgesamt als stark abhängig von der Lehrkraft dar.

Die Auswirkungen eines guten Klassenklimas konnten in einigen Studien hinsichtlich des Verhaltens und Befindens von Schülern identifiziert werden: in einer positiven Lernumwelt arbeiten Schülerinnen im Unterricht intensiver mit, stören seltener den Unterricht, zeigen weniger Schulangst, leiden weniger unter depressiver Verstimmung, Schulstress und psychovegetativen Beschwerden und fühlen sich insgesamt gesünder (Fend, 1977; Holtappels, 1985; Oswald et al., 1989; Mayr, Eder & Fartacek, 1991; Eder, 1995, 1996; zitiert nach Eder, 2002, S. 221).

Auch aggressives Verhalten und Gewalt sind in Klassen mit positivem Klima seltener. Außerdem bestimmt die Qualität des Klimas auch darüber, ob Aggressivität zum Ausbruch kommt oder nicht (Eder, 1995; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997; zitiert nach Eder, 2002, S. 221). Auch laut Schaps (2002) sind in Klassen mit einer angenehmen Lern- und Klassenatmosphäre die Schüler insgesamt zufriedener. Sie gehen mit einem positiven Gefühl in die Schule und zeigen mehr Lust am Lernen. Andersherum hat ein schlechtes Klassenklima negative Folgen. Es führt zu Frust, Blockaden und Verweigerung auf Seiten der Schülerinnen, die im schlimmsten Fall mit Angst zur Schule kommen.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass das wahrgenommene soziale und lernbezogene Klassenklima stark mit der wahrgenommenen sozialen Integration in die Klasse in Verbindung steht. Dies stellt ebenfalls einen Konsens in der pädagogischen und psychologischen Forschung dar. In der psychologischen Testkonstruktion wird teilweise nur ein Aspekt des Klassenklimas, beispielsweise das soziale Klassenklima (Rauer & Schuck, 2004, S. 14, S. 59) berücksichtigt und das lernbezogene Klassenklima getrennt betrachtet. Zudem geben die Bestandteile des Klassenklimas im Hinblick auf die pädagogische Praxis einen Eindruck davon, welche zahlreichen Aspekte zur Förderung des Klassenklimas zu berücksichtigen sind. Dies kann nur in Zusammenarbeit aller Professionen an Schulen, allen voran der Lehrkräfte und Schulbegleitungen, anhand von gutem Classroom-Management und der Förderung sozial-emotionaler Verhaltensweisen geleistet werden.

Neben dem Klassenklima, was stark durch die Lehrkraft beeinflusst wird, rückt als nächstes die soziale Kompetenz der Mitschülerinnen der gesamten Klasse in den Blick.

2.3.3.2 Soziale Kompetenz der Klasse

Soziale Kompetenzen sind, wie bereits im Kapitel 2.3.1.2 dargestellt, geprägt von zahlreichen unterschiedlichen und sich zum Teil widersprechenden Definitionsversuchen. Laut Kanning (2002) ist soziale Kompetenz das Potenzial einer Person, sich in sozialen Situationen, sei es in Kommunikations-, Kooperations- aber auch in Konfliktsituationen, angemessen zu verhalten und eigene Ziele zu erreichen.

Aus psychologischer Sicht setzen sich soziale Kompetenzen aus relativ konsistenten Personenvariablen und Mechanismen der Tätigkeitsregulation zusammen. Sie beinhalten kognitive Konzepte über die eigene Person und Situation, Affekte im Sinne motivationaler Bestrebungen und interpersonale Fertigkeiten (Runde, 2019, S. 1447).

An dieser Stelle ist es wichtig, soziale Kompetenzen von sozial kompetentem Verhalten (vgl. Kap. 2.3.1) abzugrenzen: Die Kompetenz liegt im Verborgenen und trägt dazu bei, sich in einer konkreten Interaktion auch tatsächlich sozial kompetent verhalten zu können. Sie hat jedoch den Charakter eines Potenzials. Positiv ausgeprägte soziale Kompetenz fördert das Auftreten sozial kompetenten Verhaltens, ohne das Verhalten jedoch vollständig determinieren zu können. Eine vorhandene Kompetenz liefert somit keine Garantie für kompetentes Verhalten in jedweder Situation (Kanning, 2002, S. 155).

Sozial kompetentes Verhalten kann demnach als Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird, definiert werden. Dagegen ist die soziale Kompetenz die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.

Bei dem Begriff der sozialen Kompetenzen handelt es sich demnach um einen Sammelbegriff für unterschiedliche Wissensbestandteile, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die als Kompetenzen bezeichnet werden (ebd., S.155). Kanning schlägt vor, den Begriff der sozialen Kompetenz als Oberbegriff für die Konzepte der sozialen Intelligenz und der interpersonellen Fertigkeiten zu verwenden (ebd., S.157).

In nahezu allen einschlägigen Publikationen wird betont, dass es sich bei der sozialen Kompetenz um ein multidimensionales Konstrukt handelt. Hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen denn nun im Einzelnen zu definieren sind, gehen die Meinungen weit auseinander. Zahlreiche Autoren stellen Kompetenzkataloge zusammen, in denen sich zwischen fünf (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988) und 28 (Faix & Laier, 1991) verschiedene Bestandteile sozialer Kompetenz finden (zitiert nach Kanning, 2002, S. 157).

Kanning (2002) analysierte 18 gängige und häufig zitierte Kompetenzkataloge und konnte in zwei Schritten mehr als 100 oft synonyme Kompetenzen erst auf 15 und dann auf fünf Kompetenzen reduzieren. Bei den fünf Faktoren handelt es sich um

- soziale Wahrnehmung (sich mit dem Verhalten anderer Menschen, dem eigenen Verhalten und den Reaktionen anderer auf das eigene Verhalten auseinander setzen; Perspektivübernahme),
- Verhaltenskontrolle (emotional stabil sein, eine hohe interne und geringe externe Kontrollüberzeugung aufweisen),
- Durchsetzungsfähigkeit (eigene Ziele erfolgreich verwirklichen können, extravertiert sein, Konflikten nicht aus dem Weg gehen),
- soziale Orientierungen (sich für Interessen anderer einsetzen, Werte anderer Menschen tolerieren) und
- Kommunikationsfähigkeit (anderen zuhören und gleichzeitig verbal Einfluss nehmen können) (ebd., S.157f).

Ein Zusammenhang von vorhandenen sozialen Kompetenzen der Mitschüler sowie der wahrgenommenen sozialen Integration von seelisch beeinträchtigten Schülerinnen ist aufgrund dieser Faktoren plausibel anzunehmen. Bei Vorhandensein dieser sozialen Kompetenzen bei Mitschülern kann auf eine erhöhte soziale Integration von Kindern mit Beeinträchtigung geschlossen werden, da die Interessen zwischen den von einer Interaktion betreffenden Parteien durch erhöhte soziale Intelligenz und größere soziale Fertigkeiten im besten Fall ausgeglichen werden und alle Beteiligten ihre Interessen in gleichem Maß verwirklichen können (Kanning, 2002, S. 155). Dadurch kann das Kind mit Förderbedarf vermehrt Angenommensein und Akzeptanz in der Klasse erfahren (Petermann, 2002, S. 175).

Diese These unterstützen auch die Ergebnisse der Untersuchung von Müller, Hofmann & Studer (2012). Sie stellten fest, dass das mittlere Niveau an Verhaltensproblemen der Klasse individuelles aggressives Verhalten erklärt. Auch andere Studien konnten nachweisen, dass mit der Klassenumgebung dissoziales Individualverhalten vorhergesagt werden kann (Thomas, Bierman & Conduct Problems Prevention Research Group, 2011; zitiert nach Schwab, 2014, S. 47). Im Folgenden werden zwei weitere Merkmale dieser Klassenumgebung, die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf in der Klasse sowie die Klassengröße, im Hinblick auf deren Effekt auf soziale Integration erläutert.

2.3.3.3 Anzahl der Kinder mit Förderbedarf

Eine Rahmenbedingung einer Klasse ist die Klassenzusammensetzung, die Einfluss auf die soziale Integration direkt oder indirekt über den Lernerfolg der Schülerinnen ausüben kann. Sie wird auch als Kompositionseffekt bezeichnet. Dabei geht es hauptsächlich um die Frage, welche Vorteile und Nachteile homogene und heterogene Klassenkompositionen mit sich bringen. Heterogenität beschreibt eine Zusammensetzung, in der sich Schüler hinsichtlich mehrerer Merkmale wie sozioökonomischer Status, ethnischer Hintergrund oder Vorwissen stark unterscheiden. Bei einer homogenen Zusammensetzung dagegen sind sich Schülerinnen bezüglich dieser Merkmale sehr ähnlich (Gruber & Schüchner, 2018, S. 1). Die Klassenkomposition ist unter anderem eine Folge der räumlichen Lage der Schule, insbesondere im Falle von Grundschulen, der Attraktivität der jeweiligen Schule sowie der Form der im Bundesland beziehungsweise der Schule praktizierten Leistungsdifferenzierung. Der am häufigsten untersuchte Kompositionsfaktor ist das durchschnittliche Leistungsniveau bzw. das durchschnittliche Niveau der Begabung der Schüler (Kunter & Trautwein, 2013, S. 164). Der Kompositionseffekt unterliegt einer kontroversen Diskussion, da entsprechende empirische Untersuchungen methodisch schwierig sind und unterschiedliche Ergebnisse liefern. Einerseits beeinflusst laut Hattie (Hattie, Beywl & Zierer, 2013) eine homogene Klassenbildung den Lernerfolg der Schülerinnen positiv. Rauer und Schuck bestätigen dies für soziale Integration, indem sie einen Zusammenhang zwischen einem sog. ‚Integrationsauftrag‘ einer Klasse und der sozialen Integration der Kinder ermitteln:

„Beide Aspekte des sozialen Klimas (Soziale Integration und Klassenklima) werden im zweiten Schuljahr davon geprägt, ob in die Klasse behinderte Kinder, die unter anderen schulorganisatorischen Bedingungen Sonderschulen besuchen würden, integriert sind. Nehmen Klassen einen solchen Integrationsauftrag wahr, wird das soziale Klima von den Schülern der Klasse deutlich schlechter eingeschätzt als in den Klassen, in denen der Integrationsauftrag nicht besteht.“ (Rauer & Schuck, 2004, S. 65)

Beide Studien sind Hinweise darauf, dass mit erhöhter Anzahl von Schülerinnen mit SPF in einer Regelschulklasse der Lernerfolg und auch die soziale Integration eines Kindes mit SPF negativ beeinflusst werden können.

Diese Befunde stützen die Annahme, dass durch Homogenisierungsmaßnahmen die Schülerleistungen gesteigert werden können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Lernstoff und die Lehrmethoden besser an die jeweiligen Schülervoraussetzungen angepasst werden können.

Außerdem soll in leistungstärkeren homogenen Lerngruppen eine gesteigerte Leistungserwartung die Schülerinnen anspornen. Zudem kann der Lernstoff in solchen homogenen Gruppen schneller und tiefergehend bearbeitet werden. In leistungsschwächeren homogenen Lerngruppen hingegen steht mehr Zeit zum Erklären von noch nicht verstandenen Sachverhalten und mehr Aufmerksamkeit für individuelle Förderung zur Verfügung. Gleichzeitig ist eine psychische Entlastung dadurch gegeben, dass der direkte Vergleich mit den leistungstärkeren Mitschülern entfällt (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 88f).

Andererseits wird in aktuellen Debatten über die heterogene Klassenzusammensetzung auch auf deren Chancen für das Erlernen des Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt und auf eine Bereicherung für den Unterricht im Rahmen einer realen Bedingung des Zusammenlebens hingewiesen (Carle, 2005; Jennessen, Kastirke & Uhrlau, 2005; Prediger, 2003; zitiert nach Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 89). Da im bundesdeutschen Bereich dazu wenig Studien vorliegen, berichten vor allem internationale Studien wie beispielsweise die von Dar und Resh (1986) differenzielle Effekte der Klassenzusammensetzung für die leistungstarken und -schwachen Schülerinnen. Der Leistungsgewinn, den die leistungsschwachen Kinder aus heterogen zusammengesetzten Klassen ziehen können, überwiegt die Leistungseinbußen, die für die leistungstarken Kinder in heterogenen Klassen entstehen, um ein Vielfaches. Verglichen mit dem Einfluss individueller Lernvoraussetzungen fallen die Effekte für die Klassenzusammensetzung in dieser Studie allerdings gering aus (Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009, S. 90f).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass leistungsschwächere Schüler in leistungsheterogenen Lerngruppen von einem Unterricht, der die Verringerung des klasseninternen Leistungsspektrums zum Ziel hat, besonders profitieren. Für ihre leistungstarken Mitschülerinnen muss dies kein Nachteil sein, denn für sie ist es offenbar unter bestimmten Bedingungen möglich, das hohe Niveau zu halten (ebd., S. 91f). Im nächsten Abschnitt wird nun erläutert, ob diese positiven Effekte einer heterogenen Klassenkomposition so auch für die soziale Integration gelten können.

Integrationspädagogische Forschungsbefunde in Deutschland bis in die 1990er Jahre zeichnen ein relativ positives Bild von integrativem Unterricht in Bezug auf die soziale Integration. So waren Schülerinnen mit Förderbedarf nicht häufiger sozial abgelehnt oder ignoriert als ihre Mitschüler ohne Förderbedarf. Forschungsbefunde im neuen Jahrtausend zeichnen hingegen ein uneinheitlicheres Bild: zwar gibt es Studien, die einen positiven Effekt von integrativer Beschulung herausstellen, aber es mehren sich auch Studien mit gegenteiligen oder nicht eindeutigen Befunden (Sonntag, 2013, S. 3ff). Auch spricht die sozialpsychologische Theorie sozialer Vergleichsprozesse für eine negative Wirkung von Heterogenität auf die soziale Integration von Schülerinnen, da soziale Vergleiche mit den Mitschülern nachteilig verlaufen können (Huber, 2006, S. 43f).

Der Forschungsstand über den Einfluss der Klassenkomposition kann zusammenfassend als ambivalent beschrieben werden. Da in dieser Arbeit die soziale Integration von als besonders herausfordernd erlebten Schülern mit seelischer Beeinträchtigung im Mittelpunkt steht und eindeutige Belege für die Förderlichkeit inklusiven Unterrichts fehlen, wird die These aufgestellt,

dass eine hohe Gesamtzahl von Kindern mit SPF in einer Regelklasse in einem negativen Zusammenhang mit der sozialen Integration eines Kindes mit seelischer Beeinträchtigung steht.

Als letzter Faktor des Mesosystems Klasse wird nun die Klassengröße als Einflussvariable auf soziale Integration erläutert.

2.3.3.4 *Klassengröße*

Die Klassengröße kann als eine Anzahl von Schülern bezeichnet werden, die innerhalb der Institution Schule über mindestens ein Schuljahr hinweg in der Mehrheit der Fächer gemeinsam unter Anleitung lernen (Arnhold, 2005, S. 19). In der Klassengrößenforschung werden hauptsächlich Effekte auf die Schülerleistung und auf Unterrichtsmerkmale untersucht (Arnhold, 2005, S. 73ff), lediglich in wenigen Studien (von Saldern, 2011) wird auf den Zusammenhang zwischen Klassengröße und sozialem Klima eingegangen.

Matthias von Saldern beschäftigte sich ausführlich mit den Effekten der Klassengröße und stellte im Rahmen einer Metaanalyse (1993), einer Sekundäranalyse (1985) sowie eines Reviews (2011) fest, dass fast durchgängig Zusammenhänge der Klassengröße mit dem Sozialklima bestehen. Fast alle Ergebnisse sprechen für einen günstigeren Einfluss kleinerer Klassen auf verschiedene Variablen des sozialen Klimas (vgl. auch Ingekamp, Petillon & Weiß, 1985; Everston & Folger, 1989; Molnar, Schmith & Zahorik, 1999), abgesehen von der Variable ‚wahrgenommene Aggression‘ (Blatchford 2003, S. 89; davor Kühn, 1986). Es wird hierbei angenommen, dass Möglichkeiten des ‚Sich-Verstecken-Könnens‘ (von Saldern, 2011, S. 128) in kleineren Klassen tendenziell fehlen und somit Aggressionen stärker wahrgenommen werden. Dennoch konstatiert Arnhold, dass die Rahmenbedingungen der kleineren Klasse durch Lehrer und Schüler aktiv genutzt werden müssen, um diese in ein positiveres, also persönliches, unterstützendes und produktives soziales Klima zu verwandeln. Kleine Klasse führen nicht per se nicht zu besseren Lernumgebungen (Arnhold, 2005, S. 137).

Mehrere Mechanismen der Wirkung von Klassengröße werden postuliert, die mit einem positiven Sozialklima assoziiert sind. Zum einen können negative Effekte größerer Gruppen durch die reduzierte Kapazität zur Kontrolle gerechter Verteilung von Belohnungen entstehen. Zum anderen reduziert sich in großen Klassen die Ähnlichkeit von Bedürfnisstrukturen, was Gefühle der Zufriedenheit Einzelner erschwert (Mamlin & Paun, 1982). Eine weitere These besagt, dass sich durch die erhöhte Kontaktdichte in kleineren Gruppen die Kommunikationsrate erhöht und zu einem Anstieg interpersoneller Attraktivität führt (Seiffge-Krenke 1983, S. 313). Geser (1980) nimmt weiterhin an, dass es in kleinen Gruppen seltener zu Konflikten kommt, weil die Gruppenmitglieder hier eher davon ausgehen müssen, dass sie bei einem Gruppenkonflikt „teuer mit der Verschlechterung ihrer persönlichen Beziehungen bezahlen müssen“ (von Saldern, 2011, S. 127).

Zudem beeinflusst die Klassengröße laut einer aktuellen Studie von Bach & Sievert (2018) sowie z. B. John Hattie (Hattie, Beywl & Zierer, 2013) den Lernerfolg von Schülerinnen, auch wenn die Variable in der Metanalyse von Hattie im Gegensatz zu anderen Variablen der Me-

taanalyse eine relativ geringe Erklärungskraft für den Lernerfolg aufweist. Gründe für den positiven Einfluss von reduzierter Klassengröße sind die Senkung des Potenzials für Unruhe und Störungen sowie das verbesserte Eingehen von Lehrkräften auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler (Bach & Sievert 2018, S. 466).

Es kann somit vermutet werden, dass eine kleinere Klassengröße, ggf. moderiert über das Sozialklima der Klasse und über den Lernerfolg der Schülerinnen, in einem positiven Zusammenhang mit sozialer Integration eines Kindes steht. Zusammenfassend legen zahlreiche Studien nahe, klassenbezogene Faktoren wie das Klassenklima, die soziale Kompetenz der Mitschüler der Klasse, aber auch die Klassenkomposition sowie die Klassengröße in die Reflexion individueller sozialer Integration einzubeziehen.

2.3.4 Mesosystem Lehrkraft

Neben Merkmalen der Klasse stellt die Lehrkraft als Gestalterin des Unterrichts auf Lern- und Sozialebene einen wichtigen Faktor zur sozialen Integration eines Kindes mit seelischer Beeinträchtigung in die Klasse dar. Im Folgenden werden die Merkmale ‚Berufserfahrung‘ sowie die ‚Einstellung der Lehrkraft zu Inklusion‘ genauer erläutert.

2.3.4.1 Berufserfahrung

Bereits in Kapitel 2.2.4 wurde die Bedeutsamkeit der Qualifikation für die Förderung sozialer Integration von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung dargestellt. Diese besteht sowohl aus formal erworbenem, häufig theoretischem Wissen sowie aus Erfahrungen aus dessen Anwendung in der Praxis. Letzteres wird im Folgenden im Zusammenhang mit inklusiver Förderung an Regelschulen durch Lehrkräfte unter dem Überbegriff der Berufserfahrung erläutert.

Erfahrungswissen beeinflusst das eigene Denken und Handeln stark. Je größer das Wissen über ein bestimmtes Thema ist und je häufiger dessen Anwendung und Reflexion in der Praxis stattfindet, desto höher sind das Selbstbewusstsein und die Sicherheit in ähnlichen Situationen. Durch lang andauernde Praktizierung werden Routinen aufgebaut, die den Transfer des Wissens auf ähnliche Wissensbereiche erleichtern.

In der pädagogischen Psychologie wird dieses Erfahrungswissen unter dem Begriff des Vorwissens untersucht und dessen Effekte auf Problemlösestrategien beschrieben. Dabei zeigt eine Vielzahl von Studien, dass die Bewältigung komplexer, authentischer Probleme, die beispielsweise die Unterrichtung heterogener Klassen mit sich bringen, ohne umfangreiches Vorwissen erschwert ist. Der Erwerb dieses Wissens durch Lernen wird daher als Prozess gesehen, der sich über einen langen Zeitraum erstreckt und mit dem Erwerb großer Wissensmengen einhergeht (Gruber & Stamouli, 2009, S. 35). Zur Beschreibung der Effekte von Vorwissen eigenen sich Vergleiche zwischen Experten und Novizen (Anfänger) in ein und demselben Arbeitsbereich. Dabei konnte in den frühesten Studien in den Domänen der Physik oder des Schachspiels gezeigt werden, dass sich die Art und Weise, wie Experten ihr Wissen in Strategien zum Lösen von Problemen umsetzen, erheblich von Novizen unterschied. Experten bedienten sich einer

schnelleren und effektiveren ‚Vorwärtssuchstrategie‘, während sich Novizen eine Rückwärts-suchstrategie anwendeten, weil sie ihren Lösungsvorschlag permanent mit dem Ausgangsproblem abgleichen mussten, um zu erfahren, ob die Aufgabenstellung damit überhaupt bearbeitet werden konnte. Experten hingegen antizipierten aufgrund ihres Vorwissens die Richtung der korrekten Lösung und lösten Probleme von der Aufgabenstellung ausgehend, also ‚vorwärts‘. Außerdem konnten Experten Informationen aus ihrer Domäne sehr gut und schnell erinnern, weil sie in den präsentierten Informationen rasch bedeutsame Muster erkannten, die in Bezug zu schon vorhandenem Wissen standen. Bereits bei der Wahrnehmung von Informationen kommt es demnach zu einem Zusammenspiel von Gedächtnis, Wissen und Erfahrung (Gruber 1999; zitiert nach Gruber & Stamouli, 2009, S. 36).

Die Inklusion von Schülern mit Förderbedarf stellt aufgrund des hohen Innovationsgrades und ihrer sog. Mehrebenenstruktur (Fend, 2008, S. 24) eine sehr große Herausforderung für Regelschullehrkräfte dar. Dies liegt an einigen Merkmalen dieses Bereichs, deren Aufgabenanforderungen nicht eindeutig sind und Ziele und Barrieren noch nicht eindeutig definiert werden können:

- Vernetztheit von Variablen, z. B. Inklusion bedeutet neben Unterricht auch Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen,
- Eigendynamik des Systems, oft verbunden mit Zeitdruck, z. B. Fluktuation von Lehrkräften & Schuljahresrhythmus,
- Intransparenz bezüglich der Variablen und ihrer Vernetzung, z. B. Veränderung von Effekten pädagogischer Arbeit durch Eltern,
- Irreversibilität von Entscheidungen, z. B. Auswirkung jeder pädagogischen Maßnahme auf das Erleben und Verhalten des Kindes,
- Informationsflut – auch irrelevante Informationen betreffend, z. B. Meinungen und Interessen von Fachlehrkräften, Eltern, Schulleitung, aber auch Gesellschaft sowie
- Nebenwirkungen von Entscheidungen, z. B. auf die Schulleistung oder die soziale Integration in der Klasse (Dörner, Kreuzig, Reither & Stäudel, 1983; zitiert nach Gruber & Stamouli, 2009, S. 38).

Bei der Lösung dieser Probleme sind Experten flexibler, da sie ihre mentalen Repräsentationen von Problemen variieren können, um zu verschiedenen Hypothesen zu gelangen. Außerdem können sie die Analyseebenen situativ verändern, also etwa oberflächlich versus prinzipienorientiert argumentieren. Schließlich haben sie vermehrt die Fähigkeit, Verarbeitungsstrategien zu wechseln und damit Aufgaben schneller und erfolgreicher zu lösen (ebd., S. 39).

Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass Lehrkräfte mit steigender Erfahrung unter anderem in inklusiver Unterrichtsgestaltung sowie in der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen besser in der Lage sind, die sozialen Bedürfnisse des Kindes mit Förderbedarf in der Regelklasse wahrzunehmen und zu fördern. Diese beiden Aspekte, inklusionsorientierter Unterricht sowie multiprofessionelle Teams, betonen auch Heimlich, Kahlert, Lelgemann und Fischer (2016) auf Grundlagen der Analyse des inklusiven Schulsystems in Bayern. Diese beiden

Aspekte stellen sie neben der Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler, des Vorhandenseins eines inklusiven Schulkonzeptes sowie die Inanspruchnahme externer Unterstützungssysteme als zentral für die inklusive Schulentwicklung heraus. Die Lehrkräfte können demnach einerseits ihren Unterricht sowie das Classroom Management für die entsprechenden Schülerinnen passender gestalten sowie andererseits professionell und zielgerichtet mit Kolleginnen der Schule kooperieren. Dazu ist anzumerken, dass beide Kompetenzen seit der Implementierung schulischer Inklusion vermehrt erforderlich wurden und zuvor in der Lehrkraftausbildung und -beruf eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben. Da die Lehrkraftausbildung erst nach und nach die für die schulische Inklusion erforderlichen Ausbildungsinhalte für Regelschullehrkräfte implementiert, sind die Lehrkräfte derzeit noch stark auf praktische Erfahrungen in der zweiten Phase der Lehrkraftausbildung sowie im Anschluss im Beruf angewiesen.

2.3.4.2 Einstellung zu Inklusion

Die Einstellung von Lehrkräften zur schulischen Inklusion stellt eine weitere wichtige Variable dar, deren Relevanz – neben professionsbezogenem Wissen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten (Baumert & Kunter, 2013, S. 292) – für die erfolgreiche Implementierung von schulischer Inklusion mehrfach empirisch herausgestellt wurde (de Boer, 2012; Eberwein & Knauer, 2009; Feuser, 2005; Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013; zitiert nach Seifried, 2015, S. 11).

Einstellungen können als individuelle Standpunkte einer Person, deren Disposition bzw. deren subjektive Theorien gegenüber einem spezifischen Einstellungsobjekt definiert werden (Gall, Borg & Gall, 1996; Güttler, 2003; zitiert nach Seifried, 2015, S. 50). In den Einstellungen von Lehrkräften spiegeln sich professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele, die maßgeblich die spezifische Handlungskompetenz von Lehrkräften definieren (Seifried, 2015, S. 50). Die Ergebnisse der aktuellen Einstellungsforschung besagen, dass Einstellungen bei einem Individuum auf Grundlage von zwei bzw. drei verschiedenen Informationsarten entstehen. Allport (1935) vertritt das sog. Zweikomponentenmodell, das eine affektive sowie eine kognitive Komponente für die Bewertung eines Einstellungsobjekts beinhaltet. Hierbei stellt die affektive Komponente Emotionen und Gefühle dar; die kognitive Komponente meint dagegen bewusste Annahmen und Überzeugungen einer Person. Das Dreikomponentenmodell (Breckler, 1984 und Eagly & Chaiken, 1993; Greenwald, 1989; Rosenberg & Hovland, 1960; Triandis, 1971) bezieht zudem eine dritte, behaviorale Komponente ein. Dabei handelt es sich um Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt. Einstellungen beinhalten in diesem Modell diese drei Komponenten jeweils in der Wahrnehmung von und in der Reaktion auf ein Einstellungsobjekt (Seifried, 2015, S. 33).

Die Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion sind laut Studien stark von der Beeinträchtigung des zu integrierenden Kindes abhängig (Avramides & Norwich, 2002; de Boer et al., 2011). Die Inklusion von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten wird am ehesten abgelehnt, aber auch die Inklusion von Schülerinnen mit einer geistigen Behinderung wird als sehr problematisch angesehen. Am positivsten sind Lehrkräfte gegenüber der Inklusion von Kindern mit körperlichen Beeinträchtigungen oder Sinnesbehinderungen und auch Schülern mit Lernbehinderungen

eingestellt (Avramidis & Norwich, 2002; Bundschuh, Klehmet & Reichardt, 2006; de Boer et al., 2011; zitiert nach Schwab, 2014, S. 29).

Felbrich, Schmotz und Kaiser (2008) ermittelten, dass positive inklusive Einstellungen einen Einfluss auf die soziale Integration eines Kindes mit Förderbedarf an Regelschulen haben. Sie belegten, dass sich die Einstellungen von Lehrkräften zum Unterricht und zu den Schülern in bedeutsamer Weise auf die pädagogische Interaktion im Schulalltag auswirken. Diese These wird auch von Moser, Kuhl, Schäfer und Redlich (2012) sowie von Scott, Vitale und Marsten (1998) gestützt, die eine positive Einstellung gegenüber unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und die Bereitschaft zur Akzeptanz und Wertschätzung dieser Heterogenität als grundlegend für das Gelingen inklusiven Unterrichts und adäquater Förderung einschätzen (Schwab, 2014, S. 51).

Des Weiteren konnte de Boer (2012) nachweisen, dass sich die Einstellungen von Erwachsenen, beispielweise von Lehrkräften und Eltern, als Schlüsselfaktor hinsichtlich der Akzeptanz von Schülerinnen mit Beeinträchtigung in inklusiven Settings erweisen. Sie konnte aufzeigen, dass sich die Einstellungen der Erwachsenen wiederum auf die Einstellungen der Schüler ohne Behinderung auswirken und auf diese Weise maßgeblich für das Ausmaß der Akzeptanz von Schülerinnen mit Beeinträchtigung in schulischen Kontexten verantwortlich sind (Schwab, 2014, S. 47). Diese vergleichsweise eindeutigen Befunde sprechen für die inklusive Einstellung der Lehrkraft als eine wichtige Voraussetzung für die soziale Integration von Schüler mit seelischer Beeinträchtigung in die Regelschulklasse.

Lehrkräfte können zusammenfassend durch ihre Berufserfahrung sowie ihre Einstellung zu Inklusion auf die soziale Integration von Kindern mit seelischer Beeinträchtigung wirken und dies ebenfalls neben den bisher dargestellten Variablen des Kindes, der Familie und der Klasse beeinflussen. Abschließend wird ein letzter möglicher Einflussfaktor des Mesosystems Schule auf die soziale Integration erläutert.

2.3.5 Mesosystem Schule

Der letzte Abschnitt, der sich mit externen Einflussvariablen auf soziale Integration beschäftigt, widmet sich dem Zertifikat ‚Schulprofil Inklusion‘ als einer Rahmenbedingung der Schule für erfolgreiche soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung.

Schulische Inklusion ist hauptsächlich von der Einstellung der Lehrkräfte und Schulleitungen und von ausreichenden Ressourcen zur Umsetzung inklusiver Maßnahmen abhängig (Boban & Hinz, 2003, S. 15). Das ‚Schulprofil Inklusion‘ ist eine Auszeichnung des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, die die inklusive Haltung und Schulkultur (Dyson, 2010) von Schülern würdigt und zusätzliche Ressourcen für die Schulentwicklung bereitstellt. In der Untersuchung von Dyson wird Schulkultur als wichtiges Instrument der Integration betont. Das Profil können alle Schulformen in Bayern auf Antrag erwerben. Voraussetzungen zum Erhalt des Profils sind

- ein gemeinsames Bildungs- und Erziehungskonzept,
- individuelle Förderung aller Schüler,
- an die Vielfalt der Schülerinnen angepasste Unterrichtsformen, Schulleben, Lernen und Erziehung,
- besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (BayEUG Art 30 b, Satz 3). Hier geht es konkret darum, ob beispielsweise Kooperationsklassen, Partnerklassen oder die Zusammenarbeit mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) an der Schule etabliert sind sowie
- insgesamt große Bereitschaft und hohes Engagement, Inklusionsgedanken an der Schule umzusetzen.

Mit dem Erhalt des Schulprofils werden den Schulen zusätzliche Ressourcen in Form einer abgeordneten Lehrkraft für Sonderpädagogik (LfS) sowie Intensivierungsstunden für bestehende Lehrkräfte zuteil. Dabei besteht die Vorgabe, dass die Regelschullehrkräfte in Kooperation mit einer LfS das gemeinsame Lernen gestalten. Die LfS nimmt zusätzlich eine beratende Rolle für alle schulischen Akteure sowie Eltern und Schüler, berät diese zu sonderpädagogischen und strukturellen Themen und ist zudem für die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf von Schülerinnen zuständig. Weitere Aufgaben der LfS sind die Förderung von Schülern mit SPF sowie der Unterricht in Klassen mit und ohne Kinder mit SPF. Außerdem ist es ihre Aufgabe, den kontinuierlichen Austausch der Regelschule mit der Förderschule aufrecht zu erhalten. Schulen mit dem ‚Schulprofil Inklusion‘ ist es außerdem möglich, Tandemklassen für Kinder mit erhöhtem SPF zu bilden (BayEUG Art 30 b, Satz 4 & 5).

Bisher gibt es keine empirischen Studien, die die Auswirkungen des Erhalts dieser Auszeichnung in Bayern untersucht haben. Die bereits in Kapitel 2.2.4.4 zitierte Studie von Sommer und Kolleginnen aus Thüringen liefert allerdings Hinweise darauf, dass eine inklusiv weit entwickelte Schule für die soziale Integration von Kindern mit Förderbedarf förderlich sein kann. In der Studie wird der Umgang mit Schulbegleitungen als Beispiel aufgegriffen. Inklusiv weit entwickelte Schulen setzen ihre Schulbegleitungen nicht nur für die Einzelschülerin, sondern für die gesamte Klasse ein. Dies wird mit einer verbesserten sozialen Integration des Kindes mit Förderbedarf assoziiert, da Stigmatisierung des Kindes durch eine permanente ‚Beschattung‘ durch eine Schulbegleitung vermieden wird (Sommer et al., 2017).

Aufgrund des gesteigerten Bewusstseins für die Bedarfe von Schülern an den betreffenden Schulen sowie die Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen für inklusive Maßnahmen kann geschlossen werden, dass die soziale Integration von Kindern mit SPF an Schulen mit dem ‚Schulprofil Inklusion‘ höher ist als an Schulen ohne ‚Schulprofil Inklusion‘. Dieser Unterschied wird über mehr kompetentes Personal sowie über vermehrte Reflexion über Inklusion, die mit einer stärkeren inklusiven Schulentwicklung einhergeht, vermittelt.

2.4 Synthese und Fragestellungen

Im Folgenden werden die bisherigen theoretischen Hintergründe und Forschungsstände zum Erhalt und zu Merkmalen von Schulbegleitungen sowie zu weiteren Einflussfaktoren auf soziale Integration zusammengefasst und daraus vier zentrale, erkenntnisleitende Fragestellungen dieser Arbeit formuliert.

Schulbegleitungen nehmen eine wichtige Rolle bei der Förderung sozialer Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung in der Schule ein. Soziale Integration wird dabei als die Akzeptanz durch die Mitschüler und als die Selbstbetrachtung als vollwertiges Gruppenmitglied verstanden. Einerseits bieten Schulbegleitungen trotz diffuser Berufsbedingungen große Chancen für die soziale Förderung des Kindes, andererseits stellen sie ein bedeutendes Risiko im Sinne einer stigmatisierenden Wirkung auf das Kind dar, von den Mitschülerinnen der Klasse sozial ausgegrenzt zu werden. Um zu untersuchen, ob die Chancen oder die Risiken einer Schulbegleitung überwiegen, lautet die erste zentrale Fragestellung, ob der Erhalt einer Schulbegleitung die soziale Integration des Kindes beeinflusst.

Da das Berufsbild Schulbegleitung keine formale Qualifikation voraussetzt und die Tätigkeitsbereiche einer Schulbegleitung von den individuellen Bedürfnissen des zu begleitenden Kindes abhängig sind, bringen Schulbegleitungen unterschiedliche fachliche und persönliche Kompetenzen mit und arbeiten unter unterschiedlichen zeitlichen und strukturellen Rahmenbedingungen. Daraus resultieren unterschiedliche Qualitäten von Beziehungen zum begleiteten Schüler sowie zur vorgesetzten Lehrkraft. Von Interesse ist, ob die Ausgestaltung der Schulbegleitungstätigkeit im Hinblick auf diese Faktoren im Zusammenhang mit der sozialen Integration des Kindes steht. Daraus leitet sich die zweite zentrale Fragestellung ab, ob und wie personale, systemische und interaktionelle Faktoren der Schulbegleitung mit der sozialen Integration des begleiteten Kindes mit seelischer Beeinträchtigung zusammenhängen. Es ist hierbei ebenfalls von Interesse, ob Störfaktoren diese Zusammenhänge beeinflussen.

Schließlich zeigen die Ausführungen in Kapitel 2.3 eine große Bandbreite externer Einflussfaktoren auf soziale Integration, die sich von den individuellen sozialen Voraussetzungen bis zu Eigenschaften der Schule erstrecken. Von diesen Faktoren hängt auch ob, wie wirksam sich der Erhalt einer Schulbegleitung auf die soziale Integration gestaltet. Der Einfluss dieser externen Faktoren soll im Hinblick auf die soziale Integration des Kindes untersucht werden. Daraus ergibt sich die dritte zentrale Fragestellung dieser Arbeit, welche Zusammenhänge die externen Variablen des Mikro-, Exo- und Mesosystems des Kindes mit sozialer Integration aufweisen.

Der Erhalt einer Schulbegleitung soll schließlich diesen Faktoren im Hinblick auf dessen Einflussgröße gegenübergestellt werden, um den Gesamteinfluss von Schulbegleitung auf soziale Integration im Kontext bedeutsamer externer Faktoren zu ermitteln. Somit lautet die vierte zentrale Fragestellung, wie sich der Einfluss des Erhalts einer Schulbegleitung unter Kontrolle externer Variablen verändert.

Die abgeleiteten Fragestellungen werden im Folgenden anhand von Hypothesen spezifiziert.

Fragestellung I: Welchen Einfluss hat der Erhalt einer Schulbegleitung (Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘) auf die soziale Integration des Kindes mit seelischer Beeinträchtigung?

Hypothese (1): Die Gruppen mit und ohne Erhalt einer Schulbegleitung unterscheiden sich hinsichtlich des Gesamtscores sozialer Integration.

Fragestellung II: Wie ist der Zusammenhang von personalen, systemischen und interaktionellen Variablen der Schulbegleitung mit der sozialen Integration des begleiteten Kindes mit seelischer Beeinträchtigung beschaffen?

Hypothese (2): Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen personalen Faktoren (Qualifikation, Empathiefähigkeit, Förderung der Selbstständigkeit) einer Schulbegleitung und sozialer Integration.

Hypothese (3): Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen systemischen Faktoren einer Schulbegleitung (Gruppenbezug, pädagogischer Aufgabentyp) und sozialer Integration sowie ein negativer Zusammenhang zwischen einzelnen systemischen Faktoren der Schulbegleitung (Dauer der Begleitung, begleitender und didaktischer Aufgabentyp) und sozialer Integration.

Hypothese (4): Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen interaktionellen Faktoren einer Schulbegleitung (Beziehung zum begleiteten Kind, Beziehung zur Lehrkraft) und sozialer Integration.

Hypothese (5): Eine bzw. mehrere Variablen der Schulbegleitung erklären einen signifikanten Varianzanteil sozialer Integration im Vergleich zum Schulbesuchsjahr des Kindes.

Fragestellung III: Welche Zusammenhänge weisen die externen Variablen des Mikro-, Exo- und Mesosystems des Kindes mit sozialer Integration auf?

Hypothese (6): Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mikrosystems (Störungsform, Schulbesuchsjahr, Sozialverhalten) des Kindes und sozialer Integration.

Hypothese (7): Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Exosystems (Freizeit, Erstsprache, Bildungsstand der Eltern) des Kindes und sozialer Integration.

Hypothese (8): Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mesosystems Klasse (Klassenklima, soziale Kompetenz der Klasse, Klassengröße und Klassenzusammensetzung) und sozialer Integration.

Hypothese (9): Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mesosystems Lehrkraft (Einstellung zu Inklusion, Erfahrung mit Förderschülerinnen, Erfahrung mit Unterstützungspersonal) und sozialer Integration.

Hypothese (10): Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Faktor des Mesosystems Schule (Schulprofil Inklusion) und sozialer Integration.

Fragestellung IV: Wie verändert sich der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit unter Kontrolle externer Variablen?

Hypothese (11): Die Variable Gruppenzugehörigkeit erklärt einen signifikanten Varianzanteil sozialer Integration unter Kontrolle externer Variablen.

Im Folgenden werden nun die zum Einsatz gekommenen Forschungsmethoden zur Beantwortung dieser Fragestellungen erläutert. Dies hat zum Ziel, einen Überblick über die Forschungsdesigns, die verwendeten Forschungsinstrumente, die Stichproben, die Durchführung der Datenerhebungen sowie die Auswertungsmethoden der Untersuchungen zu geben.

3 METHODE

Der empirische Teil der Arbeit fußt auf zwei voneinander unabhängigen empirisch-quantitativen Untersuchungen mit Lehrkräften und Schulbegleitungen, die Schüler mit seelischer Beeinträchtigung unterrichten bzw. begleiten. Die Durchführung zweier getrennter Untersuchungen ist den beiden unterschiedlichen Zielgruppen geschuldet, die zur Beantwortung der vier Fragestellungen befragt wurden. In Studie 1, die zur Beantwortung der Fragestellungen I, III und IV dient, sind dies Lehrkräfte; in Studie 2, die zur Beantwortung der Fragestellung II dient, sind es dagegen Schulbegleitungen, die unterschiedliche Variablen einschätzen. Beide Studien unterscheiden sich zudem in den untersuchten Variablen. Im Folgenden wird auf die jeweiligen Untersuchungen mit den Bezeichnungen Studie 1 ‚Lehrkräftebefragung‘ sowie Studie 2 ‚Schulbegleitungsbefragung‘ Bezug genommen.

Die Darstellung der verwendeten Methode beginnt mit der Erläuterung der Forschungsdesigns beider Untersuchungen. Dieser folgt die Darstellung der Analysevariablen sowie des Aufbaus der Erhebungsinstrumente. Anschließend werden die Auswahl und die Eigenschaften der gezogenen Stichproben erläutert, die Durchführung der Untersuchungen beschrieben sowie die statistischen Analyseverfahren dargestellt.

3.1 Forschungsdesign

Die in Kapitel 2.4 erläuterten Forschungsfragestellungen dieser anwendungswissenschaftlichen Studie können sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Methoden untersucht werden. Da bereits theoretische und empirische Erkenntnisse zum Einfluss von Schulbegleitungen (vgl. Kap. 2.2.2 & Kap. 2.2.3) und zu weiteren Einflussvariablen auf soziale Integration herausgearbeitet und diese Effekte in einigen Studien, auch aus Nachbardisziplinen, mit unterschiedlichen Forschungsmethoden untersucht wurden (vgl. Kap. 2.3), kommt ein quantitatives Design zum Einsatz, das die vorhandenen Wissensbestände sammelt, aggregiert und operationalisiert. Dabei wird durch die Quantifizierung menschlicher Phänomene des Erlebens und Verhaltens versucht, diese Phänomene zu erklären und zu prognostizieren. Es werden theoretisch abgeleitete Forschungshypothesen an zahlreichen Untersuchungseinheiten mit standardisierten Datenerhebungsmethoden untersucht (Döring & Bortz, 2016, S. 184).

Es wird erstmals im Forschungsfeld über die Maßnahme der Schulbegleitung die Untersuchung einer repräsentativen Vielzahl von Fällen angestrebt, sodass sich hier die quantitative Vorgehensweise auch aus ökonomischen Gründen anbietet. Da sich die Maßnahme Schulbegleitung in den letzten Jahren in Bayern stark verbreitete (vgl. Kap. 2.2.2), kann von einer ausreichend großen Grundgesamtheit für die Untersuchung ausgegangen werden. Aufgrund der vorhandenen Wissensbasis über Schulbegleitungen (vgl. Kap. 2.2) kann im Hinblick auf die Stichprobe zudem auch mit einer überschaubaren Komplexität der Fälle gerechnet werden.

Auch erscheint es aufgrund einer zu erwartenden ausreichenden Schriftsprachkompetenz der Teilnehmenden Lehrkräfte und Schulbegleitung an Regelschulen sowie aufgrund etablierter,

zielgruppengerechter Testverfahren möglich, Items eines standardisierten Fragebogens zu formulieren, die für alle Untersuchungsteilnehmenden verständlich sind, ohne die Aussagekraft der Befragung durch eine zu starke Begrenzung der Antwortmöglichkeiten einzuschränken. Zu Beginn wird im Folgenden das Forschungsdesign der Studie 1 vorgestellt, dem die Darstellung des Forschungsdesigns der Studie 2 folgt.

3.1.1 Studie 1 – Lehrkräftebefragung

Um die Fragestellungen I sowie III und IV zu beantworten, welche Bedeutung der Erhalt einer Schulbegleitung für soziale Integration hat und welche Rolle dabei externe Variablen spielen, wurde eine Befragung von Lehrkräften in zwei Gruppen durchgeführt. Bei dieser Studie handelt es sich um eine populationsbeschreibende, quasi-experimentelle Felduntersuchung im Querschnittsdesign. Hierbei wurden zwei Gruppen von Lehrkräften, die Schüler mit seelischer Beeinträchtigung mit und ohne Erhalt einer Schulbegleitung unterrichteten, jeweils im Hinblick auf mehrere externe Variablen sowie auf das Ausmaß sozialer Integration untersucht. (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Forschungsdesign der Studie 1

1 Messzeitpunkt				
unabhängige Variable				
Gruppe 1 Lehrkräfte mit Schülern mit Erhalt einer Schulbegleitung			Gruppe 2 Lehrkräfte mit Schülern ohne Erhalt einer Schulbegleitung	
externe Variablen je Gruppe				
Mikrosystem Kind	Exosystem Kind	Mesosystem Lehrkraft	Mesosystem Klasse	Mesosystem Schule
abhängige Variable je Gruppe				
Soziale Integration				

Da aus ethischen und praktischen Gründen eine randomisierte Verteilung der Teilnehmenden auf die beiden Ausprägungen der unabhängigen Variable nicht möglich ist, handelt es sich hierbei nicht um ein reines, sondern um ein Quasi-Experiment. Es wurden natürliche Fälle untersucht, bei denen der Erhalt bzw. kein Erhalt der Schulbegleitung zum Untersuchungszeitpunkt bereits umgesetzt war.

Zudem wurden die abhängigen und die unabhängigen Variablen aufgrund des Querschnittsdesigns gleichzeitig erhoben, sodass keine kausalen Schlüsse aus einem möglichen Zusammenhang der Variablen abgeleitet werden können. Dennoch ist es theoretisch plausibel, anzunehmen, dass der Erhalt einer Schulbegleitung die soziale Integration beeinflusst. Die andere Wirkrichtung ist aufgrund der gängigen Zuweisungspraxis von Schulbegleitungen bereits ab Beginn der Schulzeit nicht anzunehmen.

Da es sich hierbei um eine anwendungswissenschaftliche Untersuchung handelte, die primär der Lösung praktischer Probleme mithilfe wissenschaftlicher Methoden und Theorien diente (Döring & Bortz, 2016, S. 185), wurde eine Felduntersuchung durchgeführt. Der Vorteil einer Felduntersuchung liegt in einer hohen externen Validität der Forschungsergebnisse, die das Ausmaß der Generalisierbarkeit auf andere Situationen beschreibt. Zudem bleibt das Untersuchungsfeld von den Forschenden unbeeinflusst.

Der Nachteil besteht in einer geringen internen Validität der Ergebnisse aufgrund zahlreicher Störvariablen, die jedoch durch Kontrolle und Konstanthaltung dieser erhöht werden kann. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Studie zwanzig theoretisch beschriebene und empirisch belegte externe Variablen erhoben und kontrolliert. Zwar ist der Themenbereich des Einflusses von Schulbegleitung ein noch relativ junges Forschungsfeld der quantitativen Forschung, jedoch lassen sich zahlreiche Untersuchungen im Hinblick auf den Einfluss verschiedenster externer Variablen auf die abhängige Variable ‚soziale Integration‘ finden (vgl. Kap. 2.3). Dieses Wissen wird im Rahmen dieser Feldforschung genutzt, um vorhandene Forschungsergebnisse zu replizieren und diese durch den Aspekt ‚Schulbegleitung‘ zu erweitern (Döring & Bortz, 2016, S. 206).

3.1.2 Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung

Studie 2 wurde zur Beantwortung der Fragestellung II zur Bedeutung von Merkmalen einer Schulbegleitung für die soziale Integration des begleiteten Schülers mit seelischer Beeinträchtigung in die Regelschulklasse durchgeführt. Hierbei handelt es sich um eine populationsbeschreibende, nicht-experimentelle Felduntersuchung im Querschnittsdesign. Hierbei wurden Schulbegleitungen nach SGB VIII befragt und der Zusammenhang der metrischen abhängigen Variablen ‚soziale Integration‘ der Schülerinnen mit personalen, interaktionellen und systemischen unabhängigen Variablen der Schulbegleitung untersucht (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Forschungsdesign der Studie 2

1 Messzeitpunkt		
<i>unabhängige Variablen</i>		
personale Merkmale der Schulbegleitung	interaktionelle Merkmale der Schulbegleitung	systemische Merkmale der Schulbegleitung
<i>abhängige Variable</i>		
soziale Integration		

Es handelt sich um ein nicht-experimentelles Forschungsdesign, da natürliche Fälle untersucht werden, bei denen die erhobenen personalen, interaktionellen und systemischen unabhängigen Variablen der Schulbegleitungen und das Ausmaß sozialer Integration der Schülerin unterschiedliche Ausprägungen annehmen können. Zudem wird keine Kontrollgruppe untersucht.

Weiterhin handelt es sich um eine Querschnittsstudie, bei der die abhängigen und die unabhängigen Variablen gleichzeitig erhoben werden, sodass keine kausalen Schlüsse aus einem möglichen Zusammenhang der Variablen abgeleitet werden können. Dennoch ist es theoretisch plausibel anzunehmen, dass die Merkmale der Schulbegleitung die soziale Integration beeinflussen. Die andere Wirkrichtung ist aufgrund der gängigen Zuweisungspraxis von Schulbegleitungen bereits ab Beginn der Schulzeit auch in dieser Studie 2 nicht anzunehmen (Döring & Bortz, 2016, S. 94f).

Im Folgenden werden die eingesetzten Forschungsinstrumente sowie die analysierten Variablen dargestellt und beschrieben. Zuerst werden die Variablen und das Instrument der Studie 1 beschrieben und dies anschließend analog für Studie 2 dargestellt. Zu Beginn wird ein Hinweis auf die Gestaltung der Items in beiden Untersuchungen gegeben.

3.2 Forschungsinstrumente

In Abgrenzung zu vier im Literaturreview beschriebenen Studien, die quantitative Fragebögen einsetzen, deren Daten zu Effekten von Schulbegleitungen auf der persönlichen Einschätzung durch Praktiker über Einzelindikatoren beruhen (z. B. Zauner & Zwosta, 2014, vgl. Kap. 2.2.3.1), wird in vorliegenden Untersuchungen die abhängige Variable ‚soziale Integration‘ anhand von psychometrischen Skalen gemessen und mit der Ausprägung unabhängiger Variablen in Verbindung gesetzt. Zauner und Zwosta untersuchten beispielsweise, inwieweit die Maßnahme der Schulbegleitung zur Integration/Inklusion des begleiteten Kindes im Schulalltag wirken kann. Dafür gaben die befragten Akteure anhand des Einzelindikators ‚Der Schüler ist lieber zur Schule gegangen‘ sowie ‚Der Effekt hat mit der Schulbegleitung zu tun‘ ihre persönliche Einschätzung an.

3.2.1 Studie 1 – Lehrkräftebefragung

Bei dem eingesetzten Forschungsinstrument in Studie 1 handelt es sich um einen standardisierten Online-Fragebogen, der die theoretischen Konzepte hauptsächlich über Einzelindikatoren sowie über psychometrische Skalen erfasst (Döring & Bortz, 2016, S. 222). Bei der Auswahl der Messinstrumente wurde auf hohe Praktikabilität der Items geachtet, da eine große Zahl an Variablen erhoben wurde. Zudem wurde darauf geachtet, die langwierig auszufüllenden psychometrischen Skalen nur bei komplexen, theoretischen Konstrukten anzuwenden und darüber hinaus mit zahlreichen Einzelindikatoren zu arbeiten, um eine sinnvolle Bearbeitungszeit der Bögen zu gewährleisten. Insgesamt wurden mithilfe des Instruments dreiundzwanzig verschiedene manifeste und latente Variablen erhoben. Bei latenten Variablen wie beispielsweise der sozialen Integration, dem Sozialverhalten sowie der Einstellung zu Inklusion wurden etablierte psychometrische Skalen gewählt, bei denen die Prüfung auf die gängigen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erkennbar und nachvollziehbar waren und akzeptable Ergebnisse lieferten. Die Reihenfolge der Items wurde nach motivationalen Gesichtspunkten festgelegt, sodass sich einfach zu beantwortende Items mit Items, deren Beantwortung langwieriger war, abwechselten.

Tabelle 6 gibt einen Überblick über die analysierten Variablen in Studie 1. Die ausgeführten Bereiche wurden theoretisch hergeleitet. Die Darstellung umfasst die entsprechenden Variablen, deren Operationalisierung sowie Skalierung. Die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ wurde durch die Forschungsleiterin eingeschätzt. Alle weiteren Einschätzungen wurden durch die Lehrkräfte vorgenommen.

Tab. 6: Variablenliste der Studie 1 mit Darstellung der Operationalisierung der Variablen und Skalierung der Items

Bereich	Variablen	Operationalisierung	Skalierung
Soziale Integration	Soziale Integration des Schülers	Skala aus 11 Items	vierstufige Skala
Gruppenzugehörigkeit		1 Item	1 = Erhalt einer SB 0 = kein Erhalt einer SB
	Schulbesuchsjahr	1 Item	Klassenstufen 1 bis 4 1 = ASS 2 = ADHS 3 = ASS & ADHS 4 = nicht diagnostiziert
Mikrosystem Kind	Störungsform	1 Item	
	Sozialverhalten	Skala aus 15 Items	vierstufige Skala
	Freizeitverhalten	1 Item	1 = in Gruppen eingebunden 0 = nicht in Gruppen eingebunden
Exosystem	Erstsprache	1 Item	1 = Deutsch 0 = nicht Deutsch
	höchster Bildungsabschluss der Eltern	1 Item	0 = kein Schulabschluss bis 6 = Promotion/Habilitation
	Klassenklima Lehrkraft	Skala aus 11 Items	vierstufige Skala
Mesosystem Klasse	Soziale Kompetenz der Klasse	1 Item	sechsstufige Skala
	Anzahl Förderschüler	1 Item	numerische Angabe
	Klassengröße	1 Item	numerische Angabe
	Erfahrung mit Förderschülern	1 Item	vierstufige Skala
Mesosystem Lehrkraft	Erfahrung mit Unterstützungspersonal	1 Item	vierstufige Skala
	Einstellung zu Inklusion	Skala aus 15 Items	sechsstufige Skala
Mesosystem Schule	Schulprofil Inklusion	1 Item	0 = kein Schulprofil 1 = Erhalt eines Schulprofils

Im Folgenden werden die eingesetzten Skalen und Items genauer erläutert. Im Anschluss wird der Aufbau der beiden in Studie 1 eingesetzten Lehrkräftefragebögen, die die beschriebenen Skalen und Einzelindikatoren beinhalten, beschrieben.

3.2.1.1 Abhängige Variable

Die abhängige Variable ‚soziale Integration‘ wurde in Anlehnung an die Skala Soziale Integration (SI) des ‚TF-SIKS‘ Teilfragebogens aus dem ‚Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern‘ (FEESS) nach Rauer und Schuck (2003, 2004) gemessen. Es handelt sich um ein Verfahren zur Erfassung der psychologisch bedeutsamen und pädagogisch relevanten Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Grundschulkindern in Form einer Selbstauskunft anhand von insgesamt sieben Skalen. Die Skala Soziale Integration (SI) besteht aus elf Items, die das Ausmaß des Gefühls der Akzeptanz und des Angenommenseins durch die Mitschüler als vollwertiges Gruppenmitglied erfassen. Es werden somit überdauernde subjektive Theorien der Kinder über ihre schulbezogene Umwelt erfasst, die sowohl erklärende als auch bewertende Komponenten enthalten (Rauer & Schuck, 2004, S. 11). Die Skala SI besteht aus Feststellungen, die SchülerInnen daraufhin zu beurteilen haben, ob sie für sie zutreffend sind oder nicht.

Es wird eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität der Skala SI berichtet (Rauer & Schuck, 2003, 2004). Die Durchführungsobjektivität wird dadurch erreicht, dass die Kinder die Skala isoliert und nicht im Klassenverbund bearbeiten. Die Durchführungsobjektivität wurde zudem durch das geschlossene Antwortformat sowie durch zielgruppengerechte und verständlich formulierte Fragenbogenitems sichergestellt, die in der vorliegenden Untersuchung im Rahmen einer vorhergehenden Pilotierung mit einer Lehrkraft geprüft und angepasst wurden.

Die Auswertungsobjektivität ist ebenfalls vollständig aufgrund der Vorgaben, wie die individuellen Summenwerte bestimmt werden sollen, gegeben. Die Interpretationsobjektivität ist ebenfalls durch die Bereitstellung von Normwerten gegeben. Die individuellen Skalenwerte können in die Normwerte der zugehörigen Eichstichprobe zweifelsfrei eingeordnet und als relative Position eines Einzelergebnisses im Hinblick auf die Bezugsgruppe interpretiert werden. Die Items haben mindestens eine korrigierte Trennschärfe von .36. Es werden befriedigende bis gute Werte bei der internen Konsistenz der Skala von $\alpha = .69$ im ersten Schuljahr, $\alpha = .72$ im zweiten Schuljahr, $\alpha = .79$ im dritten Schuljahr und von $\alpha = .84$ im vierten Schuljahr berichtet, was für eine akzeptable Reliabilität spricht. Zudem wurde der gesamte FEESS auf Inhalts-, Konstrukt-, differentielle und kriteriumsbezogene Validität überprüft. In Bezug auf die Inhaltsvalidität wurde festgestellt, dass das Instrument relevante Aspekte der emotionalen und sozialen Erfahrungen von Kindern in der Grundschule erfasst, die Aufschluss über deren subjektive Befindlichkeiten im schulischen Kontext geben. Bezüglich der Konstruktvalidität lassen sich die theoretisch in den Fragebogen eingearbeiteten Konstrukte empirisch als abgrenzbare Aspekte der kindlichen Wahrnehmung und Bewertung bestätigen. Zudem stehen diese Aspekte untereinander in sinnvollen und theoretisch vorhersehbaren inneren Zusammenhängen. Im Rahmen der Prüfung der differentiellen Validität wird den Skalen die Fähigkeit bescheinigt, diagnostisch bedeutungsvolle Unterschiede zwischen Personen bzw. Schulklassen zu bestimmen.

Im Hinblick auf die kriteriumsbezogene Validität schließlich konnte bestätigt werden, dass die erfassten Merkmale in vorhersagbaren Beziehungen zu anderen Merkmalen der Kinder stehen und als Prädiktoren für diese Merkmale verwendet werden können (Rauer & Schuck, 2003, S. 57f). Beispielsweise wurden die Skalen mit soziometrischen Rollen eines soziometrischen Wahlverfahrens, eines anderen Instruments zur Untersuchung der sozialen Integration von Kindern nach Dollase (1976) und Petillon (1978, 1980) aus einer Außenperspektive (vgl. Kap. 2.1.2), korreliert. Die meisten signifikanten Korrelationen der soziometrischen Indizes finden sich mit der Skala Soziale Integration (SI). „Kinder, die sich besser sozial integriert fühlen, tun dies offenbar zu Recht“ (Rauer & Schuck, 2004, S. 64), schlussfolgern die Autoren aus diesen Korrelationsergebnissen. Dies zeigt sich vor allem an ihrem Wahl- und Ablehnungsstatus, der von den Klassenkameraden bestimmt wird. Sie werden tatsächlich innerhalb und auch außerhalb des eigenen Geschlechts häufiger gewählt und erhalten seltener Ablehnungen im eigenen und im anderen Geschlecht. Sie erwarten auch eher solche Werte und ihre aktive Ablehnungsbereitschaft ist geringer ausgeprägt. Die Anteile positiver Wahlen sind eher gegenseitig und höher und die Anteile der Ablehnungen eher geringer bei Kindern mit hohen Werten in SI. Insgesamt sind dies trotz der eher niedrigen Korrelationen deutliche Belege für die Gültigkeit der Skala SI (ebd., S. 63f).

Soziale Integration gemäß Rauer und Schuck wurde anhand von Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte auf einer vierstufigen Skala erhoben, bei der die Items aus ‚Er-Sie-Es‘-Perspektive formuliert wurden. Somit wurde die Erfassung sozialer Integration auf der Ebene der Innensicht (Emotionen) sowie der Außensicht (Interaktionen) anhand von Fremdeinschätzungen der Lehrkräfte angestrebt. Aus den Einschätzungen auf der Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore sozialer Integration, der mindestens 11 und höchstens 44 Punkte annehmen kann.

3.2.1.2 Unabhängige Variablen

Die Gruppenzugehörigkeit stellt in Studie 1 die wichtigste unabhängige Variable dar. Es handelt sich um zwei Gruppen. Einerseits ist eine Zugehörigkeit der Lehrkraft zur Gruppe mit dem Erhalt einer Schulbegleitung und andererseits zur Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung möglich. Die Gruppenzugehörigkeit wurde anhand von Vorinformationen durch die Forschungsleiterin festgelegt und wird anhand eines Einzelindikators gemessen.

Zahlreiche externe Variablen, die gemäß Kapitel 2.3 Einfluss auf die soziale Integration eines Kindes ausüben können, wurden ebenfalls erhoben. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die anhand von Einzelindikatoren oder psychometrischen Skalen erhobenen externen Variablen. Bei psychometrischen Skalen wird zusätzlich die Quelle der bereits bestehenden Skala angegeben. Diejenigen Variablen, die mit ‚EI‘ gekennzeichnet sind, werden durch Einzelindikatoren erhoben.

Tab. 7: Eingesetzte Skalen und Einzelindikatoren zur Erhebung der externen Variablen in Studie 1, sortiert nach dem ökosystemischen Modell (Bronfenbrenner et al., 1981)

Bereich	Variable	Skala
Mikrosystem	Schulbesuchsjahr	EI
	Störungsform	EI
	Sozialverhalten	LSL (Petermann & Petermann, 2013)
Exosystem	Freizeitverhalten	EI
	Erstsprache	EI
	Bildungsstand der Eltern	EI
Mesosystem Klasse	Klassenklima	FEES (Rauer & Schuck, 2003, 2004)
	Soziale Kompetenz der Klasse	EI
	Anzahl Förderschüler	EI
	Klassengröße	EI
Mesosystem Lehrkraft	Erfahrung mit Förderschülern	EI
	Erfahrung mit Unterstützungspersonal in der Klasse	EI
	Einstellung zur Inklusion	EFI-L (Seifried, 2015)
Mesosystem Schule	Schulprofil Inklusion	EI

Anmerkung: EI = Einzelindikator

Im Folgenden werden die verwendeten Items zur Untersuchung dieser Variablen in Studie 1 erläutert. Diese werden nach Systembereichen des Kindes geordnet dargestellt.

3.2.1.2.1 Mikrosystem

Die erste Variable *Schulbesuchsjahr* meint, seit wie vielen Jahren sich das Kind mit seelischer Beeinträchtigung in der Schule befindet. Dies wurde anhand eines Einzelindikators in Form einer offenen Frage erhoben.

Die Erhebung der *Störungsform* erfolgte als Einzelindikator in Anlehnung an die International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) innerhalb der Störungsklassen F84.- (tiefgreifende Entwicklungsstörungen) und F90.- (hyperkinetische Störungen). Die vorhandene Störungsdiagnose konnte gewählt oder nicht gewählt werden. Mehrfachantworten waren möglich. Eine offene Zusatzfrage bezog sich auf sonstige, nicht in der Auswahl befindliche Störungsformen.

Das *Sozialverhalten* wurde anhand einer psychometrischen Skala, in Anlehnung an die Lehreinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten, kurz LSL (Petermann & Petermann, 2013), erhoben. Es handelt sich um einen Verhaltensbeurteilungsbogen, mit dessen Hilfe eine Lehrkraft das Verhalten von Schülerinnen einschätzen kann. Ursprünglich entstand das Instrument im Feld der Sonderpädagogik, um die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten zu verbessern

und die Förderplanung und Qualitätssicherung im sonderpädagogischen Bereich zu optimieren (ebd., S. 15). Der Beurteilungsbogen umfasst 10 Skalen mit insgesamt 50 Items, die anhand einer vierstufigen Ratingskala eingeschätzt werden können. Im Rahmen dieser Studie wurden 3 Skalen, d. h. 15 Items, die den Bereich des Sozialverhaltens umfassen, verwendet. Darin wurde nach dem Einfühlungsvermögen sowie Hilfsbereitschaft, der Selbstbehauptung sowie dem Sozialkontakt gefragt. Bei der Auswertung der Antworten kann ein Gesamtscore von 16 bis 64 Punkten erzielt werden.

Die Durchführungsobjektivität der Skala wird anhand verständlich formulierter Instruktionen für Lehrkräfte sichergestellt. Die interne Konsistenz für die Aussagenbereiche zum Sozialverhalten liegen auf einem hohen Niveau zwischen $\alpha = .82$ und $\alpha = .95$. Die hohen Reliabilitätswerte deuten auf eine starke Homogenität der Items innerhalb der Aussagenbereiche hin. In Bezug auf die Inhaltsvalidität lässt sich feststellen, dass die Skalen zum Sozialverhalten alle relevanten Aspekte abdecken. Dies wurde anhand einer ausführlichen theoretischen Herleitung, einem Vergleich mit Vorgehensweisen der Bundesländer und dem Abgleich mit Befunden der pädagogischen Psychologie und klinischen Psychologie überprüft. Die Kriteriumsvalidität schließlich wurde anhand der Korrelation mit Schulnoten in Deutsch und Mathematik, auch an unterschiedlichen Schultypen, sowie mit anderen Messskalen, beispielsweise des SDQ (Goodman, 1997) oder der LSL-Kindergartenversion (Petermann et al., 2008), bestätigt (Petermann & Petermann, 2013, S. 20).

3.2.1.2.2 Exosystem

Das *Freizeitverhalten* des Kindes wurde ebenfalls mit Hilfe eines Einzelindikators, eines dichotomen, geschlossenen Items erhoben. Hierbei wurde erfragt, ob das Kind in seiner Freizeit in Gruppen eingebunden ist. Diese Frage konnte bejaht oder vereint werden.

Die *Erstsprache* wurde ebenfalls anhand eines dichotomen Items erhoben. Es konnte zwischen der deutschen und einer sonstigen Erstsprache gewählt werden. Bei der Wahl der sonstigen Sprache konnte die betreffende Sprache in einem offenen Feld eingetragen werden.

Der *Bildungsstand der Eltern* schließlich wurde auch durch einen Einzelindikator gemessen und konnte anhand einer achtstufigen Antwortskala angegeben werden. Die Skala reichte von ‚kein Schulabschluss‘ bis ‚Habilitation‘ und konnte gewählt oder nicht gewählt werden.

3.2.1.2.3 Mesosystem Klasse

Das *Klassenklima* wurde anhand einer psychometrischen Skala in Anlehnung an die Skala Klassenklima (KK) des ‚TF-SIKS‘ Teilfragebogens aus dem ‚Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern‘ (FEES) nach Rauer und Schuck (2003) gemessen. Die Skala bestand aus elf Items, die sich auf das Ausmaß beziehen, in dem die Kinder der Klasse gemeinsam handeln, sich untereinander sympathisch sind und andere nicht auf Grund von Schwächen ausgrenzen. Die Unterscheidung zur Skala Soziale Integration (SI) liegt in der Betonung des Wir-Bezugs der Aussagen (‚wir über uns‘). Es handelt sich beim Klassenklima außerdem um Aussagen, die eher die soziale Situation der Klasse insgesamt, den allgemeinen Umgang aller miteinander betreffen. Dagegen handelt sich bei der SI um einen

Ich-Bezug der Aussagen (,ich über mich‘). Bei dem bei Rauer und Schuck erfassten Klassenklima handelt es sich nur um die Schüler-Schüler-Beziehung als einen Ausschnitt aus der Gesamtheit der Wahrnehmungen und Bewertungen aller relevanten Aspekte der Lernumwelt in Schulklassen, die von anderen Autoren zum ,Klassenklima‘ gerechnet werden (Saldern & Littig, 1987; Dreesmann, 1982; Eder, 1998; Eder & Mayr, 2000). Zum Klassenklima zählen laut diesen Autoren zusätzlich das Erleben von Unterricht und die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Die erfolgreiche Feststellung des Gütekriteriums der Objektivität der Skala wurde auf gleiche Art und Weise wie in Kapitel 3.2.1.1 dargestellt, durchgeführt. Die Skala zeigt in Bezug auf die Reliabilität eine etwas schwächere, aber befriedigende interne Konsistenz von $\alpha = .63$ in Jahrgangsstufe 1, $\alpha = .69$ in Jahrgangsstufe 2, $\alpha = .74$ in Jahrgangsstufe 3 und $\alpha = .77$ in Jahrgangsstufe 4. Hier zeigt sich, dass es den Kindern schwerer fällt, über die Beziehungen anderer Kinder untereinander konsistente Aussagen zu machen, als über sich selbst und das eigene Verhältnis zur Gruppe (Rauer & Schuck, 2003, S. 12f). Entsprechend Kapitel 3.2.1.1 wurden die unterschiedlichen Typen der Validität auch für die Skala KK überprüft. Die Inhalts-, Konstrukt- und differentielle Validität konnte bestätigt werden. Die Kriteriumsvalidität für die Skala KK konnte weniger deutlich als für die Skala SI ermittelt werden, jedoch sind die Korrelationen mit den soziometrischen Rollen plausibel, was ebenfalls ein Indiz für die Gültigkeit der Skala KK über alle Grundschuljahrgänge hinweg ist (Rauer & Schuck, 2004, S. 64; Rauer & Schuck, 2003, S. 74).

Das Klassenklima wurde anhand einer vierstufigen Ratingskala durch die Lehrkräfte auf der Skala ,Stimme zu‘ bis ,Stimme nicht zu‘ bewertet. Aus den Einschätzungen auf der Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore, der mindestens 11 und höchstens 44 Punkte annehmen kann.

Eine Gesamteinschätzung der *sozialen Kompetenz der Klasse* konnte weiterhin durch die Lehrkraft anhand eines Einzelindikators mit einer fünfstufigen Ratingskala von ,stimme vollkommen zu‘ bis ,stimme überhaupt nicht zu‘ gegeben werden.

Die *gesamte Anzahl von Schülerinnen mit Förderbedarf* in der Klasse sowie die *Klassengröße* wurden anhand jeweils eines Einzelindikators mit einem offenen Antwortformat erhoben.

3.2.1.2.4 Mesosystem Lehrkraft

Die Anzahl der *Unterrichtsstunden* der Lehrkraft mit dem Schüler mit seelischer Beeinträchtigung wurde anhand eines Einzelindikators mit offenem Antwortformat erhoben.

Die *Erfahrung der Lehrkraft mit Schülerinnen mit Förderbedarf* sowie mit *Unterstützungspersonal* in der Klasse wurde jeweils anhand eines Einzelindikators mit vier Antwortmöglichkeiten gemessen. Auf dieser wurden vier verschiedene Zeiträume abgetragen, die von ,bis zu einem halben Jahr‘ bis ,länger als zwei Jahre‘ reichten.

Schließlich wurde die *Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion* anhand einer psychometrischen Skala mit fünfzehn geschlossenen Items des Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte ,EFI-L‘ (Seifried, 2015) gemessen. Es wurden fünfzehn Aussagen zur schulischen In-

klusion von Kindern mit Förderbedarf getätigt, denen auf einer sechsstufigen Ratingskala zugestimmt oder nicht zugestimmt werden konnte. Aus den Einschätzungen auf der Ratingskala ergab sich ein Gesamtscore der Einstellung zu Inklusion, der mindestens 15 und höchstens 75 Punkte annehmen kann. Das Instrument weist eine hohe interne Konsistenz $\alpha = .91$ und somit eine hohe Reliabilität auf. Bei der Erstellung des Instruments wurde zudem stark auf eine hohe Inhalts-, Kriteriums- sowie Konstruktvalidität geachtet (Seifried, 2015, S. 114f). Die Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität ist anhand von Anweisungen zur Durchführung sowie einer großen Vergleichsstichprobe gegeben.

Im Hinblick auf das Mesosystem Schule wurde schließlich das *Schulprofil Inklusion* anhand eines Einzelindikators mit einer dichotomen Antwortskala erhoben.

Nach der Erläuterung der eingesetzten Skalen und Items zur Befragung von Lehrkräften und Schülern in Studie 1 wird nun der Aufbau der Online-Fragebögen von Lehrkräften und Schülerinnen beschrieben.

3.2.1.3 Aufbau der Messinstrumente in Studie 1

Die Online-Fragebögen beider Studien wurden mit Hilfe der browserbasierten Software ‚Unipark‘ erstellt, die es ermöglicht, unterschiedliche Fragetypen zu wählen und zahlreiche Einstellungen bezüglich der Reihenfolge der Fragen, des Seitenwechsels, des Layouts sowie des Exportformats der Daten durchzuführen. Im Folgenden wird ein Überblick über die eingesetzten Instrumente in Studie 1 gegeben und der Aufbau der Messinstrumente für die Lehrkräfte sowie für die Schüler erläutert.

Tabelle 8 veranschaulicht die eingesetzten Erhebungsinstrumente in Studie 1. Pro Gruppe wird jeweils ein Fragebogen für Lehrkräfte eingesetzt. Die entsprechenden Instrumente sind in den beschriebenen Anlagen (vgl. Tab. 8) im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Tab. 8: Erhebungsinstrumente in Studie 1

Gruppenaufteilung	Instrumente	Anhang
Lehrkräfte mit Erhalt einer Schulbegleitung	Fragebogen für Lehrkräfte	Anlage 1
Lehrkräfte ohne Erhalt einer Schulbegleitung	Fragebogen für Lehrkräfte	Anlage 2

Im Folgenden werden die Fragebögen für Lehrkräfte in der Gruppe mit und ohne Schulbegleitung beschrieben, da sie im Hinblick auf die Itemformulierung und die Antwortskalen fast identisch aufgebaut sind. Ein Unterschied im Lehrkraftfragebogen in der Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung sind zusätzliche Items, die einige soziodemographische Daten der Schulbegleitung aus Sicht der Lehrkraft erfassen.

Die Fragebögen für Lehrkräfte bestehen aus folgenden Themenbereichen:

- Das Kind mit seelischer Beeinträchtigung und dessen soziale Integration
- Merkmale der Familie und der Freizeit des Kindes

- Merkmale der Klasse und das Klassenklima
- Merkmale der Lehrkraft und deren Einstellung zu Inklusion
- Schulmerkmale
- Persönliche Einschätzung der Einflussstärke verschiedener Faktoren auf soziale Integration

In einem Begrüßungsschreiben auf der Startseite der Fragebögen werden die teilnehmenden Lehrkräfte zur Befragung willkommen geheißen. Es werden die Zielgruppe der Befragung erläutert und Hinweise zur Bearbeitung gegeben. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, den ihnen zugewiesenen Code einzutragen sowie einen persönlichen Code, der ggf. eine Löschung der Daten ermöglicht, zu generieren. Eine schriftliche Einwilligung zur Studienteilnahme wird nachfolgend anhand eines geschlossenen Items eingeholt. Sodann werden zuerst soziodemographische Fragen in Bezug auf das Kind gestellt, auf die eine Skala zur Einschätzung der sozialen Integration des Kindes folgt. Die Skala Soziale Integration (SI) nach Rauer und Schuck (2003, 2004) wird in diesem Fall nicht aus der ‚Ich-Perspektive‘, sondern aus einer ‚Er/Sie/Es-Perspektive‘ heraus formuliert. Ähnlich aufgebaut sind die nachfolgenden Skalen und Items zu den Themenbereichen Familie, Klasse, Lehrkraft und Schule. Bei jedem Item besteht die Möglichkeit, die Frage aufgrund von Nicht-Wissen auszulassen. Schließlich wird die Lehrkraft um ihre persönliche Einschätzung in Bezug auf Einflussfaktoren auf soziale Integration gebeten. Dafür wird anhand dreier konkreter Situationen nach der Rolle verschiedener Faktoren in Bezug auf die Entstehung dieser Situationen gefragt. Zum Schluss wird Raum für eigene Anmerkungen zum Fragebogen und zum Thema Schulbegleitung gegeben und für die Teilnahme gedankt.

Zusammenfassend wurden in diesem Abschnitt die in Studie 1 eingesetzten Items der Online-Fragebögen, die Zielgruppe der Fragebögen sowie der Aufbau der Instrumente erläutert. Dies wird nun analog im Hinblick auf die Befragung von Schulbegleitungen und Schülern in Studie 2 beschrieben.

3.2.2 Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung

Bei dem eingesetzten Forschungsinstrument in Studie 2 handelt es sich ebenfalls um einen standardisierten Fragebogen, dessen theoretische Konzepte hauptsächlich über Einzelindikatoren sowie über psychometrische Skalen operationalisiert und gemessen werden (Döring & Bortz, 2016, S. 222). Bei der Auswahl der Messinstrumente wurde ebenfalls auf eine hohe Praktikabilität der Items geachtet, da eine große Zahl an Variablen erhoben wurde. Hierbei wurde darauf geachtet, die langwierig auszufüllenden psychometrischen Skalen nur bei komplexen, theoretischen Konstrukten anzuwenden und darüber hinaus mit zahlreichen Einzelindikatoren zu arbeiten, um eine sinnvolle Bearbeitungszeit der Bögen zu gewährleisten. Insgesamt wurden mithilfe der Items 24 verschiedene manifeste und latente Variablen erhoben. Bei latenten Variablen wie beispielsweise der sozialen Integration, der Beziehung zur Schülerin sowie der Empathiefähigkeit wurden etablierte psychometrische Skalen gewählt, bei denen die Prüfung auf die gängigen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erkennbar und nachvollziehbar war und akzeptable Ergebnisse lieferte. Die Reihenfolge der Items wurde nach motivationalen

Gesichtspunkten festgelegt, sodass sich einfach zu beantwortende Items mit Skalen, deren Beantwortung langwieriger war, abwechselten.

Tabelle 9 gibt einen Überblick über die analysierten Variablen in Studie 2. Die ausgeführten Bereiche wurden theoretisch hergeleitet. Die Darstellung umfasst die entsprechenden Variablen, deren Operationalisierung sowie Skalierung. Alle Einschätzungen wurden durch die Schulbegleitungen vorgenommen.

Tab. 9: Variablenliste der Studie 2 mit Darstellung der Operationalisierung der Variablen und Skalierung der Items

Bereich	Variablen	Operationalisierung	Skalierung
Soziale Integration	Soziale Integration des Schülers	Skala aus 11 Items	vierstufige Skala
Personale Faktoren	Qualifikation	Skala aus 6 Items	dreistufige Skala
	Förderung der Selbstständigkeit	1 Item	vierstufige Skala
	Empathiefähigkeit	Skala aus 16 Items	fünfstufige Skala
Systemische Faktoren	Dauer der Begleitung seit Beginn	1 Item	numerische Angabe in Monaten
	Dauer der Begleitung pro Woche	1 Item	numerische Angabe in Stunden
	Gruppenbezug	14 Items	fünfstufige Skala
	Aufgabentyp	3 Items	fünfstufige Skala
Interaktionelle Faktoren	Zusammenarbeit mit der Lehrkraft	Skala aus 11 Items	fünfstufige Skala
	Beziehung zum begleiteten Kind	Skala aus 16 Items	fünfstufige Skala

Im Folgenden werden die eingesetzten Skalen und Items genauer erläutert. Im Anschluss wird der Aufbau des in Studie 2 eingesetzten Fragebogens, der die beschriebenen Skalen und Einzelindikatoren beinhaltet, beschrieben.

3.2.2.1 Abhängige Variable

Die Messung der abhängigen Variable erfolgte ausgehend von der Skala Soziale Integration (SI) des ‚TF-SIKS‘ Teilfragebogens aus dem ‚Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern‘ (FEES) nach Rauer und Schuck (2003, 2004). Dabei wurde soziale Integration anhand von Fremdeinschätzungen durch die Schulbegleitungen erhoben. Die Ratingskala sowie die zugrunde liegenden Gütekriterien sind identisch zur Studie 1 (vgl. Kap. 3.2.1.1). Aus den Einschätzungen auf der Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore sozialer Integration, der mindestens 11 und höchstens 44 Punkte annehmen kann.

3.2.2.2 Unabhängige Variablen

Personale, systemische sowie interaktionelle Variablen der Schulbegleitung stellen in Studie 2 die untersuchten unabhängigen Variablen dar. Tabelle 10 gibt einen Überblick über die erhobenen Variablen sowie über die verwendeten Instrumente bei psychometrischen Skalen. Bei den Variablen, die mit ‚EI‘ gekennzeichnet sind, handelt es sich um Einzelindikatoren.

Tab. 10: Erhobene unabhängige Variablen, geordnet nach drei Dimensionen. Quellenangaben beziehen sich auf das zugrundeliegende Instrument der verwendeten Skalen. Variablen ohne Quellenangaben werden mit Einzelindikatoren (EI) erfasst.

Bereich	Variable	Skala
Personale Faktoren	pädagogische Qualifikation	EI
	Förderung der Selbstständigkeit	EI
	Empathiefähigkeit	SPF (IRI) (Paulus, 2009)
Systemische Faktoren	Dauer der Begleitung seit Beginn	EI
	Dauer der Begleitung pro Woche	EI
	Gruppenbezug	Selbsterstellte Skala
	Aufgabentyp	EI
Interaktionelle Faktoren	Zusammenarbeit mit der Lehrkraft	Mitarbeiterbefragung Schulen (Bögel & Rosenstiel, 1999)
	Beziehung zum begleiteten Kind	STRS-SF (Whitaker et al., 2015)

Im Folgenden werden die verwendeten Items zur Untersuchung dieser Variablen in Studie 2 erläutert. Diese werden nach Bezugsbereichen der Schulbegleitung geordnet dargestellt.

3.2.2.2.1 Personale Faktoren

Die personale Variable der *Qualifikation* der Schulbegleitung wurde anhand eines Items auf der Ebene der Ausbildungsabschlüsse sowie auf der Ebene der Berufserfahrung erfasst, die jeweils mit einer Dauer in Jahren angegeben werden konnte.

Die Bedeutung der *Förderung der Selbstständigkeit* des begleiteten Kindes wurde anhand eines Einzelindikators erfasst, der auf einer fünfstufigen Ratingskala nach der persönlichen Wertigkeit der Selbstständigkeitsförderung fragt.

Der Faktor *Empathiefähigkeit* der Schulbegleitung wurde anhand des Saarbrückener Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie (Paulus, 2009) gemessen, der aus 16 Items besteht. Er basiert auf dem ‚Interpersonal Reactivity Index (IRI)‘ (Davis, 1989, 1983), einem der am häufigsten in der Praxis eingesetzten Fragebogen zur Messung von Empathie (Paulus, 2009, S. 2). Aus den Einschätzungen auf der Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore der Empathiefähigkeit, der mindestens 16 und höchstens 80 Punkte annehmen kann.

Der Durchführungsobjektivität wurde anhand der Anweisungen zur Bearbeitung des Bogens Rechnung getragen. Die Auswertungsobjektivität wird durch eine frei verfügbare Auswertungssyntax für SPSS und die Interpretationsobjektivität durch die Bereitstellung von altersbezogenen Normwerten sichergestellt. Die Reliabilität der Skala kann mit $\alpha = .78$ als zufriedenstellend beschrieben werden. Auch der split-half-Koeffizient mit anschließender Spearman-Brown-Korrektur weist mit $r_{tt} = .80$ einen sehr guten Wert auf (ebd., S. 4). Die Kriteriumsvalidität konnte anhand der Korrelation des SPF mit dem Fragebogen zur Erfassung von Empathie (Silbereisen & Schulz, 1977) sowie mit dem Empathiefragebogen nach Schmitt (1982) bestätigt werden. Zudem werden die Trennschärfen der Items als zufriedenstellend angesehen (Paulus, 2009, S. 4).

3.2.2.2.2 Systemische Faktoren

Die *zeitliche Dauer der Begleitung seit Beginn* sowie die *Begleitungsdauer pro Woche* wurden jeweils anhand eines Einzelindikators in Form einer offenen Frage erfasst.

Der systemische Faktor *Gruppenbezug* im Unterricht wurde anhand einer Skala von 14 selbst-erstellten Items gemessen, die auf einer fünfstufigen Antwortskala von ‚stimme zu‘ bis ‚stimme nicht zu‘ eingeschätzt wurden. Die Reliabilität der Skala mit $\alpha = .85$ kann als hoch angesehen werden. Dafür wurde von anfänglich 16 Items ein Item weggelassen. Mit den 15 übrigen Items wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Diese ergab, dass 14 Items auf einem Faktor ‚Gruppenbezug der Schulbegleitung‘ laden und 31 Prozent der Varianz der Daten erklären (vgl. Anlage 3). Aus diesem Grund wurde ein weiteres Item weggelassen. Weiterhin konnte eine erste Bestätigung der Kriteriumsvalidität anhand der Korrelation der Skala mit einem entsprechenden Einzelindikator ‚Mit wem arbeiten Sie überwiegend in der Klasse?‘ mit einer vierstufigen Ratingskala erbracht werden. Die Bestätigung der Inhalts- und Konstruktvalidität konnte anhand der einbezogenen Quellen vorerst ebenfalls erbracht werden. Aus den Einschätzungen auf der fünfstufigen Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore der Skala ‚Gruppenbezug‘, der mindestens 14 und höchstens 70 Punkte annehmen kann. Ein höherer Wert innerhalb dieser Spannweite ist als ein stärkerer Gruppenbezug zu interpretieren.

3.2.2.2.3 Interaktionelle Faktoren

Die interaktionelle Variable *Beziehung zur Lehrkraft* wurde anhand der Skala ‚Vorgesetztenverhalten‘ der Mitarbeiterbefragung im Öffentlichen Dienst des Freistaats Bayern (Bögel & Rosenstiel, 1999) gemessen. Die Skala besteht aus 11 Items. Aus den Einschätzungen auf der fünfstufigen Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore der Beziehung zur Lehrkraft, der mindestens 16 und höchstens 80 Punkte annehmen kann. Die Antwortausprägungen reichen von ‚stimme voll zu‘ bis ‚stimme überhaupt nicht zu‘ (Bögel & Rosenstiel, 1999, S. 26). Die Skala ist an das 4-Faktorenmodell der Führung nach Bowers & Seashore (1966) zur Erklärung Wirkung von Führung angelehnt. Bei diesen Faktoren handelt es sich um Unterstützung, Wertschätzung und Anerkennung, Erleichterung der zwischenmenschlichen Interaktion, Betonung der Ziele der Gruppe bzw. Organisation sowie Erleichterung der Arbeitsbedingungen (Bögel & Rosenstiel, 1999, S. 12). Diese theoretische Fundierung lässt auf eine akzeptable Inhaltsvalidität schließen. Anhand einer Faktorenanalyse wurde die Bestätigung erbracht, die 11 Items unter

dem Themenbereich ‚Vorgesetztenverhalten‘ zusammenfassen zu können. Dies spricht für eine annehmbare Konstruktvalidität. Auch spricht die hohe Stärke des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Fragen innerhalb der Fragebereiche für die Brauchbarkeit des Instruments. Zudem werden durchgehend hohe Reliabilitätswerte berichtet (ebd., S. 11). Eine möglichst hohe Auswertungsobjektivität wird mit Anweisungen im Hinblick auf die Umpolungen der negativen Items sowie auf die zu berichtenden Kennzahlen, hier sind es die absoluten Häufigkeiten, relativen Häufigkeiten sowie den daraus berechneten Mittelwert, erreicht (ebd., S. 36). Die Interpretationsobjektivität wird durch die Angabe Cut-Off-Werten gesichert (ebd., S. 38). Der Durchführungsobjektivität wird durch Hinweise zur Sicherstellung einer hohen Beteiligung an der Befragung Rechnung getragen, beispielweise im Hinblick auf die Anonymität und Vertraulichkeit der Befragung (ebd., S. 6). Für die vorliegende Untersuchung werden die Items im Hinblick auf die Lehrkraft und nicht auf die Schulleitung beantwortet, mit der die Schulbegleitung in der Klasse zusammenarbeitet.

Der interaktionelle Faktor *Beziehung zum begleiteten Kind* wurde anhand einer deutschen Übersetzung der ‚Student Teacher Relationship Scale STRS-SF‘ (Whitaker et al., 2015) operationalisiert. Dabei berichtet die Schulbegleitung über ihre Einschätzung bzgl. Konflikte, Nähe und Abhängigkeit im Hinblick auf ein bestimmtes Kind zwischen 3 und 12 Jahren. Bei dem verwendeten Instrument handelt es sich um eine Kurzform mit 18 Items, deren Verwendung durch den Autor Dr. Robert C. Pianta empfohlen wurde. Aus den Einschätzungen auf der fünfstufigen Ratingskala ergibt sich ein Gesamtscore der Beziehung zum begleiteten Kind, der mindestens 18 und höchstens 90 Punkte annehmen kann.

Zur Langform mit 28 Items liegt ein umfassendes Manual (Pianta, 2001) vor. Der Durchführungsobjektivität wurde anhand der Anweisungen zur Bearbeitung des Fragebogens Rechnung getragen. Die Auswertungsobjektivität wird durch eine sechsschrittige Anleitung zur Scorebildung und zum Umgang mit fehlenden Werten (ebd., S. 9f) aber auch durch die Bereitstellung einer Auswertungsmaske sichergestellt. Die Interpretationsobjektivität wird ebenfalls durch die Bereitstellung einer Auswertungsmaske bereitgestellt, auf dieser beispielsweise Cut-Off-Werte farblich unterlegt sind. Zudem werden Interpretationsleitlinien und Schritte zur Interpretation der Skalenwerte formuliert (ebd., S. 12f). Die Reliabilität der Gesamtskala kann mit $\alpha = .89$ als hoch angesehen werden (ebd., S. 21). Die Konstruktvalidität der Skala konnte ebenfalls anhand einer Faktorenanalyse, der Korrelation der Subskalen mit der Gesamtskala sowie durch den Vergleich von Altersgruppen bezüglich der Skalenwerte bestätigt werden (ebd., S. 25). Die Kriteriumsvalidität schließlich wurde anhand der Korrelation der Skalenwerte mit späteren verhaltensbezogenen und akademischen Resultaten bei verschiedenen Altersgruppen bestätigt. Zudem wurden die Skalenwerte bei Schülerinnen mit der Vorhersage, sonderpädagogische Förderung zu erhalten, zurückgestellt zu werden oder eine Klasse wiederholen zu müssen, untersucht sowie mit denjenigen Schülern verglichen, die tatsächlich eine der drei Maßnahmen erhielten und auch mit denjenigen, die sich entgegengesetzt der Prognose verhielten. Hierbei konnte die Kriteriumsvalidität der Skala ebenfalls bestätigt werden (ebd., S. 27ff).

Nach der Erläuterung der eingesetzten Skalen und Items zur Befragung von Schulbegleitungen und Schülern in Studie 2 wird nun der Aufbau der Online-Fragebögen von Schulbegleitungen und Schülerinnen beschrieben.

3.2.2.3 Aufbau des Messinstruments in Studie 2

In Studie 2 kommt ein Fragebogen für Schulbegleitungen zum Einsatz (vgl. Tab. 11).

Tab. 11: Erhebungsinstrumente in Studie 2

Zielgruppe der Befragung	Instrumente	Anhang
Schulbegleitung	Fragebogen für Schulbegleitungen	Anlage 4

Der standardisierte Online-Fragebogen für die Schulbegleitungen besteht aus folgenden Themenbereichen:

- Soziodemographische Angaben der Schulbegleitung
- Das Kind mit seelischer Beeinträchtigung und dessen soziale Integration
- Arbeit und Interaktion mit dem begleiteten Kind
- Dauer der Begleitung und Qualifikation der Schulbegleitung
- Interaktion mit der Lehrkraft
- Empathiefähigkeit

In einem Begrüßungsschreiben auf der Startseite des Fragebogens werden die teilnehmenden Schulbegleitungen zur Befragung willkommen geheißen. Es werden noch einmal die Zielgruppe der Befragung erläutert und Hinweise zur Bearbeitung gegeben. Anschließend werden die Teilnehmenden gebeten, ihren zugewiesenen Code einzutragen sowie einen persönlichen Code, der ggf. eine Löschung der Daten ermöglicht, zu generieren. Eine schriftliche Einwilligung zur Studienteilnahme wird nachfolgend anhand eines geschlossenen Items eingeholt. Sodann werden zuerst soziodemographische Fragen in Bezug auf die Schulbegleitung selbst sowie das Kind gestellt, auf die die Skala zur Einschätzung der sozialen Integration des Kindes folgt. Die Skala Soziale Integration (SI) nach Rauer und Schuck (2003, 2004) wird in diesem Fall ebenfalls nicht aus der ‚Ich-Perspektive‘, sondern aus einer ‚Er/Sie/Es-Perspektive‘ heraus formuliert. Diesen folgen die in Kapitel 3.2.2.2 dargestellten Skalen und Items zur Erfassung der personalen, interaktionellen und systemischen Merkmale der Schulbegleitung. Alle Items können auf unterschiedlich gestuften Skalen beantwortet werden und es gibt stets die Möglichkeit, Fragen aufgrund von Nicht-Wissen auszulassen. Zum Schluss wird Raum für Anmerkungen zum Fragebogen und zum Thema Schulbegleitung gegeben und für die Teilnahme gedankt.

In diesem Abschnitt wurden die eingesetzten Forschungsinstrumente der Lehrkräfte- und Schulbegleitungsbefragung sowie Items und psychometrische Skalen in Studie 1 und in Studie 2 erläutert. Folgendes Kapitel widmet sich der Erläuterung der zugrunde liegenden Stichproben beider Studien.

3.3 Stichprobe

Das folgende Kapitel widmet sich der Beschreibung der Auswahlstrategie sowie der Eigenschaften der zugrundeliegenden Stichproben bei Studie 1 sowie in Anschluss bei Studie 2.

3.3.1 Studie 1 – Lehrkräftebefragung

Die Stichprobe der Studie 1 dient als Grundlage für die Analyse der Bedeutsamkeit des Erhalts einer Schulbegleitung im Hinblick auf soziale Integration sowie für die Analyse des Stellenwerts externer Variablen. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Stichprobe in Studie 1 ausgewählt wurde und welche Merkmale diese aufweist. Zu Beginn wird auf die Einschlusskriterien der Stichprobe sowie die Fallauswahl eingegangen.

3.3.1.1 Auswahl der Stichprobe

Studie 1 ist durch die Datenerhebung durch Lehrkräfte in zwei unabhängigen Gruppen mit und ohne den Erhalt einer Schulbegleitung gekennzeichnet. Um die Ergebnisse der Lehrkräftebefragungen in den Gruppen mit und ohne Schulbegleitung vergleichbar machen zu können, wurde pro Fall jeweils eine Lehrkraft befragt, da ihre Anwesenheit unter beiden Gruppenbedingungen gesichert ist. In dieser Studie wurden keine Schulbegleitungen befragt, da die unabhängige Hauptvariable dieser Studie deren Erhalt bzw. kein Erhalt ist.

Im Folgenden werden die Einschlusskriterien und die Stichprobenziehung für die Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung beschrieben.

3.3.1.1.1 Lehrkräfte mit Erhalt einer Schulbegleitung

Die Einschlusskriterien für die Lehrkräfte der Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung sind die Tätigkeit an einer oberbayrischen staatlichen oder privaten Regelgrundschule sowie die Anwesenheit einer Schulbegleitung des Jugendamtes nach § 35a SGB VIII in ihrer Klasse. Diese müssen einen Schüler mit seelischer Beeinträchtigung begleiten.

Zur Identifikation der Grundgesamtheit wurden die Lehrkräfte der Gruppe mit Schulbegleitung anhand von Informationen von Jugendämtern bestimmt. Es wurden die Jugendämter jedes Landkreises sowie jeder kreisfreien Stadt im Regierungsbezirk Oberbayern telefonisch und anschließend schriftlich kontaktiert und um eine Übersicht darüber gebeten, an welchen staatlichen sowie privaten Grundschulen Schulbegleitungen nach SGB VIII § 35a tätig sind. In den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten, zu denen keine Informationen durch das Jugendamt zur Verfügung gestellt wurden, wurden die zehn größten Grundschulen ausgewählt. Dort wurde die Wahrscheinlichkeit am höchsten eingeschätzt, Schülerinnen mit Schulbegleitung vorzufinden. Aus diesen Informationen wurde eine Grundgesamtheit von 316 Grundschulen im Regierungsbezirk Oberbayern bestimmt. Aus dieser Gesamtliste wurde anschließend eine Zufallsstichprobe von 64 Fällen gezogen. Laut der durchgeführten Poweranalyse reicht diese Fallzahl pro Gruppe aus, um einen relativ kleinen Unterschied von 0.5 in der Effektgröße zwischen zwei unabhängigen Gruppen auf dem Signifikanzniveau $\alpha = .05$ und 80 prozentiger Wahrscheinlichkeit zu identifizieren. Die Fälle wurden mit der Methode „simple random sampling without

replacement‘ zufällig gezogen und nach Stadt bzw. Landkreis stratifiziert. Die Ziehung wurde mit der Funktion ‚Strata‘ aus dem R Paket ‚Sampling‘ in der Version 2.8 generiert (Tillé & Matei, 2016). Dadurch wurde sichergestellt, dass die Anzahl der gezogenen Fälle repräsentativ für die Landkreis- und Stadtgröße ist. An manchen Schulen war mehr als eine Schulbegleitung tätig, sodass manche Schulen mehrmals in die Stichprobe aufgenommen wurden.

Im Folgenden werden nun die entsprechenden Einschlusskriterien und die Stichprobenziehung auch für die Lehrkräfte der Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung dargestellt.

3.3.1.1.2 Lehrkräfte ohne Erhalt einer Schulbegleitung

Die Einschlusskriterien für die Lehrkräfte der Gruppe ohne Schulbegleitung sind ebenfalls die Tätigkeit an einer staatlichen oder privaten Regelgrundschule in Oberbayern sowie die Unterbringung mindestens eines Kindes mit seelischer Beeinträchtigung ohne Schulbegleitung.

Die Grundgesamtheit der Lehrkräfte ohne Erhalt einer Schulbegleitung wurde anhand von online verfügbaren Informationen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bestimmt. Grundschulen mit Schulprofil Inklusion in Oberbayern wurden mithilfe der auf der Homepage des Ministeriums zur Verfügung gestellten ‚Schulsuche‘ gefiltert. Über die Inklusionsberatungsstellen der staatlichen Schulämter wurde außerdem nach Schulen mit Kooperationsklassen gesucht. Schließlich wurden die Homepages einzelner staatlicher sowie privater Grundschulen in den Landkreisen bzw. kreisfreien Städten auf inklusive Fördermaßnahmen gesichtet. Aus dieser Liste von 100 geeigneten Regelgrundschulen in Oberbayern wurde ebenfalls eine Zufallsstichprobe von 64 Fällen gezogen. Die Fälle wurden ebenfalls mit der Methode ‚simple random sampling without replacement‘ mit einer Stratifizierung nach Landkreis bzw. Stadt zufällig gezogen. Die Ziehung wurde mit der Funktion ‚Strata‘ aus dem R Paket ‚Sampling‘ in der Version 2.8 generiert (Tillé & Matei, 2016). Dadurch wurde ebenfalls sichergestellt, dass die Anzahl der gezogenen Fälle repräsentativ für die Landkreis- bzw. Stadtgröße ist. An manchen Schulen wurden mehrere Kinder inklusiv beschult, sodass manche Schulen mehrmals in die Stichprobe aufgenommen wurden.

Im Folgenden wird der Rücklauf der Befragung sowie die Eigenschaften der Stichprobe der Studie 1 beschrieben.

3.3.1.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt flossen die Daten von $n = 59$ Lehrkräften aus der Lehrkräftebefragung in die Datenauswertung ein. Ein Fall umfasst Daten der Selbsteinschätzung der Lehrkraft sowie der Fremdeinschätzung sozialer Integration durch diese Lehrkraft, die aus den Lehrkraftfragebögen der Studie 1 gewonnen wurden.

Abbildung 5 veranschaulicht die geographische Verortung der teilnehmenden Lehrkräfte innerhalb des Regierungsbezirks Oberbayern. Im Hinblick auf die Legende der Abbildung ist anzumerken, dass die numerischen Angaben je nach farblicher Markierung pro daneben angegebenem Landkreis oder kreisfreier Stadt zu interpretieren sind. Die regionale Beschränkung der

Stichprobenziehung auf den Regierungsbezirk Oberbayern wurde vorgenommen, um systemische Unterschiede in der Beschulung der Kinder möglichst gering zu halten.

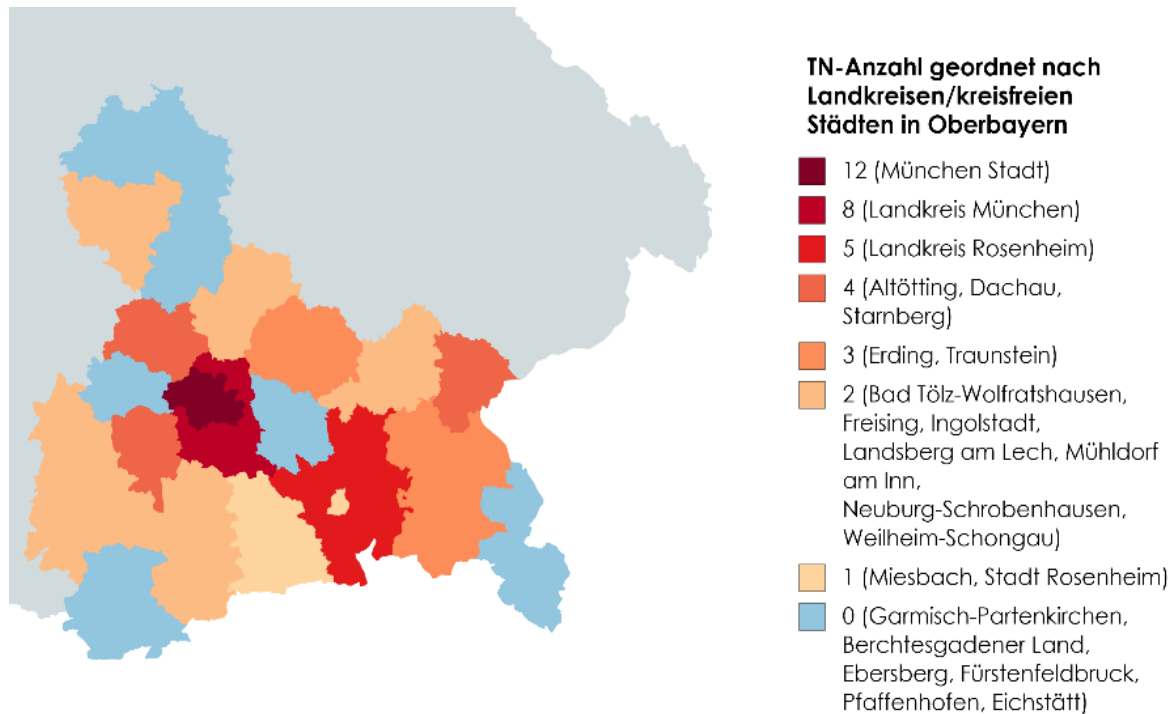


Abb. 5 Absolute Anzahl der Teilnehmenden (TN) pro Landkreis bzw. kreisfreier Stadt in Oberbayern (n = 59). Eigene Darstellung mit Hilfe von mapchart.net.

Die befragten Lehrkräfte waren zu 20 Prozent an Grundschulen in der Stadt München, zu 13,3 Prozent an Grundschulen im Landkreis München sowie zu 8,3 Prozent an Grundschulen im Landkreis Rosenheim tätig. Die übrigen 58,4 Prozent der Fälle verteilen sich über 14 weitere Landkreise und kreisfreie Städte in Oberbayern. Der Anteil von Fällen an Privatschulen in der Stichprobe beläuft sich auf 3,4 Prozent. Keine Beteiligung an der Untersuchung ist von Schulen aus sechs Landkreisen/kreisfreien Städten zu verzeichnen.

Tabelle 12 gibt einen Überblick über die wichtigsten soziodemographischen Daten der beteiligten Lehrkräfte. Die Lehrkräftebefragung gibt außerdem Aufschluss über die soziodemographischen Daten der Schüler beider Gruppen mit und ohne Schulbegleitung, die ebenfalls dargestellt werden.

Tab. 12: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe in Studie 1

		Lehrkräfte				Schüler mit seelischer Beeinträchtigung							
		Alter	Geschlecht		U-Std.	Alter	Geschlecht		Schulbesuchsjahr	Störungsform			
			w	m			w	m		ASS	ADHS	ASS + ADHS	Nicht diagnostiziert
	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>in %</i>		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>in %</i>		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>in %</i>			
SBG	43	41.9 (11.3)	86.4	13.6	19.7 (3.2)	8.6 (1.2)	21.4	78.6	2.7 (1.2)	40.9	25.0	13.6	20.5
VG	16	44.0 (9.9)	100.0	0.0	18.5 (4.8)	8.0 (0.7)	31.2	68.8	2.2 (1.0)	6.3	62.5	0.0	31.3
Σ	59												
M		43.0	93.2	6.8	19.1	8.3	26.3	73.7	2.5	23,6	43,8	6,8	25.9
<i>p</i>		.425 ^a	.118 ^b		.305 ^a	.324 ^a	.630 ^b		.011 ^a	.008 ^b			

Anmerkung: ‚SBG‘ = Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung, ‚VG‘ = Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung, U-Std. = Unterrichtsstunden. ^at-Test mit unabhängigen Stichproben ^bMann-Whitney-U-Test

Die Gruppe mit Schulbegleitung (‚SBG‘) besteht aus $n = 43$ Fällen. Die Lehrkräfte sind im Durchschnitt 41,9 Jahre alt, wobei die Altersspanne von 26 bis 62 Jahren reicht. Das am häufigsten angegebene Alter ist 32 Jahre. Die Lehrkräfte sind zu 86,4 Prozent weiblich. Durchschnittlich 19,7 Stunden pro Woche unterrichten sie die begleitete Schülerin mit Schulbegleitung. Die Schüler mit seelischer Beeinträchtigung sind durchschnittlich 8,6 Jahre alt, zu 78,6 Prozent männlichen Geschlechts sowie durchschnittlich im dritten Schulbesuchsjahr ($M = 2,7$). Die meisten Schülerinnen weisen eine Störung im autistischen Spektrum auf (40,9 Prozent), gefolgt von ADHS (25 Prozent), weisen zum Teil aber auch beide Störungsformen auf (13,6 Prozent). 20,5 Prozent weisen dagegen keine diagnostizierte Störungsform auf.

Die Gruppe ohne Schulbegleitung (‚VG‘) besteht aus $n = 16$ Fällen, in denen jeweils eine Grundschullehrkraft ein Kind mit seelischer Beeinträchtigung ohne eine Schulbegleitung in ihrer Klasse unterrichtet. Die befragten Lehrkräfte sind im Mittel 44 Jahre alt, zu 100 Prozent weiblichen Geschlechts und unterrichten ihre Klasse mit dem Kind mit seelischer Beeinträchtigung durchschnittlich 18,5 Stunden. Die Schüler mit seelischer Beeinträchtigung sind durchschnittlich 8 Jahre alt, zu 68,8 Prozent männlichen Geschlechts und befinden sich durchschnittlich im dritten Schulbesuchsjahr ($M = 2,2$). 62,5 Prozent der Kinder weisen eine ADHS-Diagnose und 6,3 Prozent der Kinder eine diagnostizierte Störung im autistischen Spektrum auf. 31,3 Prozent der Kinder haben keine diagnostizierte Störungsform, es wurden jedoch Auffälligkeiten im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung angegeben.

Bei einem Vergleich der soziodemographischen Daten zwischen den beiden Gruppen unterscheiden sich diese nicht bedeutsam im Hinblick auf das Alter, $t(56) = .80$ $p = .425$, das Geschlecht, $U = 296,00$ $p = .118$, sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden der Lehrkraft, $t(57) = 1,04$ $p = .305$. Ebenfalls wurde kein bedeutsamer Unterschied zwischen dem Alter, $t(19,553) = 1.01$ $p = .324$, und dem Geschlecht der Schülerinnen festgestellt, $U = 95,50$ $p = .630$.

Bedeutsame Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich jedoch im Schulbesuchsjahr. Demnach befinden sich die Schüler mit Schulbegleitung durchschnittlich in einem höheren Schulbesuchsjahr im Vergleich zu Schülerinnen ohne Schulbegleitung, $t(34.11) = 2.683$ $p = .011$. Dies lässt sich mit der steigenden Wahrscheinlichkeit des Erhalts einer Schulbegleitung in höheren Jahrgangsstufen erklären, da dort die Anforderungen an das Lern- und Sozialverhalten der Kinder steigen und diese häufig mehr Unterstützung benötigen.

Zudem unterscheiden sich die Störungsbilder der Schüler bedeutsam voneinander. So finden sich unter den Schülerinnen mit Schulbegleitung am häufigsten Störungen im autistischen Spektrum sowie kombinierte Störungen im autistischen Spektrum und ADHS, während unter den Schülern ohne Schulbegleitung am häufigsten das Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätssyndrom anzutreffen ist und keine kombinierten Störungen vorzufinden sind, $U = 195.00$ $p = .008$. Beide statistisch bedeutsamen Unterschiede lassen sich auf die Zuteilungspraxis von Schulbegleitungen durch das Jugendamt zurückführen, bei der schwerwiegendere Störungen wie eine Störung im autistischen Spektrum eher einer Schulbegleitung erhalten.

Nach der Darstellung der Auswahl und Merkmale der Stichprobe der Lehrkräftebefragung erfolgt dies im Folgenden im Hinblick auf die Stichprobe der Schulbegleitungsbefragung.

3.3.2 Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung

Die Stichprobe der Studie 2 dient als Grundlage für die Analyse bedeutsamer Merkmale einer Schulbegleitung im Hinblick auf soziale Integration. Im Folgenden wird dargestellt, wie die Schulbegleitungen für die Stichprobe in Studie 2 ausgewählt wurden und welche Merkmale die Stichprobe aufweist. Zu Beginn wird auf die Einschlusskriterien der Stichprobe sowie die Fallauswahl eingegangen.

3.3.2.1 Auswahl der Stichprobe

Im Gegensatz zu Studie 1 wird in Studie 2 keine Gruppeneinteilung der Stichprobe vorgenommen. Die Einschlusskriterien für die Schulbegleitungen der Studie 2 stellen eine Einstellung bei einer Einrichtung eines Trägers der Kinder- und Jugendhilfe nach SGB VIII, die Begleitung einer Schülerin mit seelischer Beeinträchtigung sowie die Tätigkeit an einer bayerischen staatlichen oder privaten Regelschule dar.

Die Rekrutierung der Schulbegleitungen erfolgte über Einrichtungen von Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, die Schulbegleitungen beschäftigen. Basis dafür stellte eine Liste aller Träger der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern dar, die mit Hilfe von Internetrecherchen und Anfragen bei Beratungsstellen erstellt wurde. Innerhalb der Bezirke wurden anschließend entsprechende Einrichtungen, die von diesen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe betrieben wurden, recherchiert. Insgesamt belief sich die Grundgesamtheit auf 155 Einrichtungen in Bayern. Es wurde eine Stichprobengröße von 100 Fällen angestrebt. Laut einer durchgeführten Poweranalyse reicht diese Fallzahl aus, um einen Zusammenhang von 0.5 in der Effektgröße auf einem Signifikanzniveau $\alpha = .05$ und 80 prozentiger Wahrscheinlichkeit zu identifizieren.

Um zusätzlich eine annähernd proportionale Verteilung der Fälle zwischen den bayerischen Bezirken zu erhalten, wurden alle recherchierten Einrichtungen in Niederbayern, Schwaben, Oberpfalz, Mittelfranken, Oberfranken und Unterfranken in die Erhebung einbezogen ($n = 64$). In Oberbayern wurden die 48 größten Einrichtungen in die Untersuchung einbezogen. Aufgrund dieser Strategie handelt es sich hierbei um eine ad-hoc-Stichprobe. Bei den meisten Einrichtungen wurde erfahrungsgemäß davon ausgegangen, dass dort mehrere Schulbegleitungen tätig sind, sodass die Wahrscheinlichkeit, eine ausreichend hohe Rücklaufquote zu erhalten, als hoch genug angesehen wurde.

3.3.2.2 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt flossen die Daten von $n = 108$ Schulbegleitungen in die Datenauswertung ein. Die regionale Ausweitung der Stichprobenziehung auf das gesamte Bundesland Bayern im Vergleich zu Studie 1 geschah aus Gründen der erhöhten Grundgesamtheit von Schulbegleitungen, die die Erreichung einer ausreichend großen Stichprobe wahrscheinlicher machte. Abbildung 6 veranschaulicht die geographische Verortung der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe in Bayern, an denen die befragten Schulbegleitungen tätig sind.

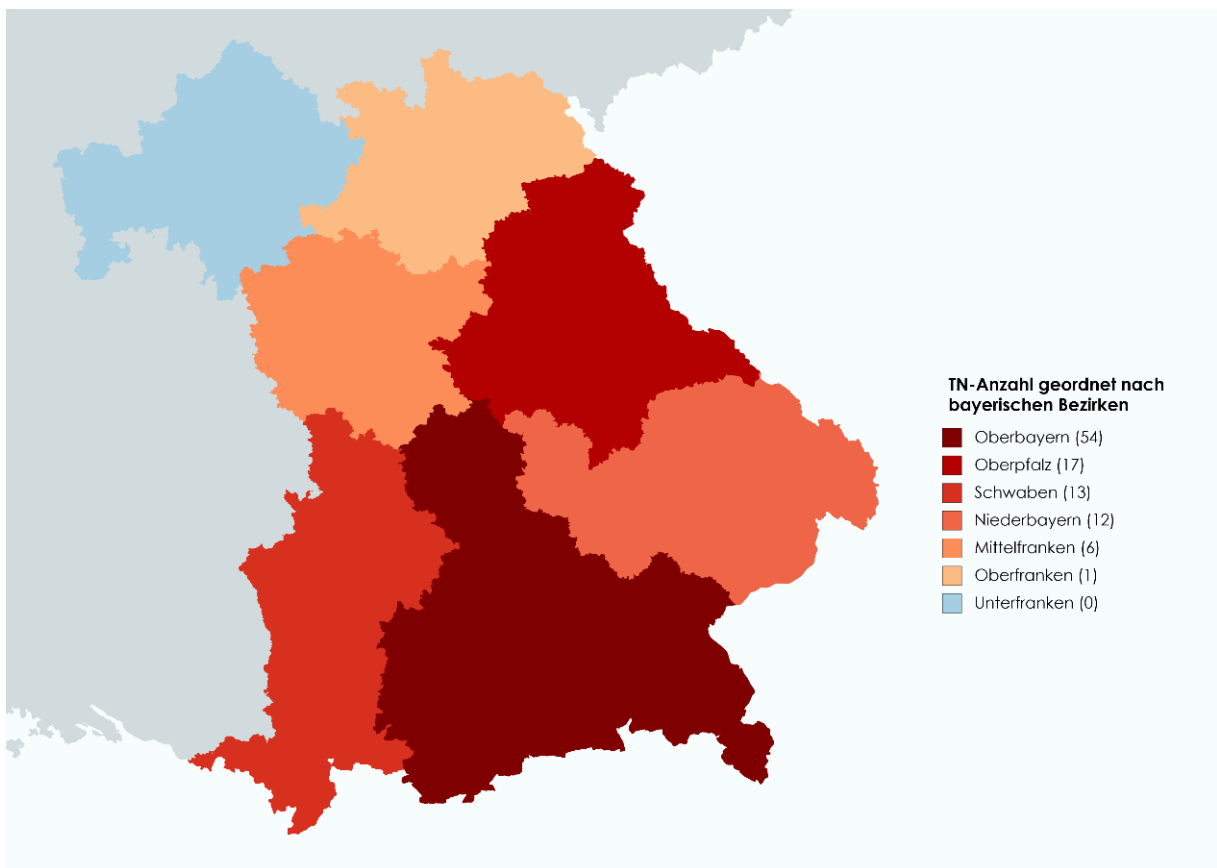


Abb. 6: Absolute Anzahl der Teilnehmenden (TN) je bayerischem Bezirk ($N = 108$). Eigene Darstellung mit Hilfe von mapchart.net.

Die untersuchten Schulbegleitungen waren zu 52,4 Prozent an Schulen in Oberbayern, zu 16,5 Prozent an Schulen in der Oberpfalz sowie zu 12,6 Prozent an Schulen in Schwaben tätig. Die

übrigen 18,4 Prozent der Fälle verteilen sich auf die Bezirke Niederbayern (11,6 Prozent), Mittelfranken (5,8 Prozent) sowie Oberfranken (0,9 Prozent). Aus Unterfranken gab es keine Beteiligung an der Untersuchung. In fünf Fällen wurden keine Angaben über den Regierungsbezirk anhand des zugewiesenen Codes gemacht.

Tabelle 13 gibt die wichtigsten soziodemographischen Daten der beteiligten Schulbegleitungen wieder. Die Befragung der Schulbegleitungen gibt zudem Aufschluss über soziodemographische Daten der Schüler, die ebenfalls dargestellt werden.

Tab. 13: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe in Studie 2

Schulbegleitungen					Schüler mit seelischer Beeinträchtigung								
Alter	Geschlecht		B-Std.		Alter	Geschlecht		Schulbesuchsjahr	Störungsform				
	w	m				w	m		ASS	ADHS	ASS + ADHS	Nicht diagn.	Sonstiges
<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>In %</i>	<i>M (SD)</i>		<i>M (SD)</i>	<i>In %</i>	<i>M (SD)</i>			<i>In %</i>			
108	42.33 (11.12)	90.7 9.3	24.0 (6.1)		10.5 (2.4)	24.7 75.3	3.6 (2.2)		44.7	16.5	12.6	17.5	8.7

Anmerkung: B-Std. = Begleitungsstunden

Die befragten Schulbegleitungen sind zu 90,7 Prozent weiblich und sind im Mittel 42 Jahre alt. Durchschnittlich sind sie 24 Stunden pro Woche als Schulbegleitung tätig. Die begleiteten Kinder sind zu 75,3 Prozent männlich und im Mittel 10,5 Jahre alt. 64,4 Prozent der Kinder befinden sich in der Grundschule, am häufigsten in der dritten Klasse. 35,6 Prozent der Kinder befinden sich dagegen an einer weiterführenden Schule, am häufigsten in der sechsten Klasse. Am häufigsten weisen die begleiteten Kinder eine Störung im autistischen Spektrum auf (44,7 Prozent). Ein bedeutsamer Anteil der Kinder weist zudem keine festgelegte Diagnose auf (17,5 Prozent). Ein geringer Teil der Kinder weist schließlich eine Störung auf, die klassischerweise nicht in den Bereich der seelischen Beeinträchtigung fallen, wie beispielsweise das Down-Syndrom oder Muskelschwund (8,7 Prozent). Da diese Kinder jedoch eine Schulbegleitung über das Jugendamt erhalten, werden die Fälle in die Analyse einbezogen.

3.4 Durchführung der Untersuchungen

Im Folgenden wird beschrieben, zu welchem Zeitpunkt und auf welche Weise die Untersuchungen der Studien 1 und 2 durchgeführt wurden. In diesem Zusammenhang wird auf die Informationsschreiben im Vorfeld der Befragungen eingegangen. Die Erläuterung beginnt mit der Lehrkräftebefragung.

3.4.1 Studie 1 – Lehrkräftebefragung

Die Lehrkräfte beider Gruppen mit und ohne Schulbegleitung wurden einmalig anhand jeweils eines Online-Fragebogens befragt. Die erste Befragungswelle erfolgte im Zeitraum zwischen Mai und Juli 2017, bei dem der Rücklauf jedoch noch nicht ausreichend groß war. Eine Nachfassung mit weiteren Lehrkräften geschah ein Jahr später zwischen März und Juli 2018.

3.4.1.1 Das Informationsschreiben an Lehrkräfte

Nach der Festlegung der Stichprobe von Regelgrundschulen in Oberbayern wurden die Rektoren der entsprechenden Schulen kontaktiert und mit ihrer Erlaubnis ein Informationsschreiben mit dem Link zum Online-Fragebogen per E-Mail an die Sekretariate der Schulen zugesendet. Im Anschreiben der E-Mail wurde um eine Weiterleitung des Informationsschreibens an Lehrkräfte gebeten, die einen Schüler mit seelischer Beeinträchtigung in ihrer Klasse unterrichten. Je nach Gruppe sollte dieser Schüler eine Schulbegleitung oder keine Schulbegleitung erhalten haben. Tabelle 14 gibt einen Überblick über die Zielgruppe und Inhalte der Informationsschreiben pro Gruppe.

Tab. 14: Informationsschreiben in Studie 1 mit Erläuterung des Inhalts

Gruppenaufteilung	Zielgruppe der Befragung	Informationsschreiben	Anhang
Lehrkräfte mit Erhalt einer Schulbegleitung	Lehrkraft	Erläuterung der Lehrkraftbefragung;	Anlage 5
Lehrkräfte ohne Erhalt einer Schulbegleitung	Lehrkraft	Erläuterung der Lehrkraftbefragung;	Anlage 6

In den Informationsschreiben an die Lehrkräfte wurde der eingesetzte Online-Fragebogen erläutert. Darin erfuhren die Lehrkräfte, welches Ziel die Befragung verfolgte, aus welchen Bestandteilen sie aufgebaut war und über welchen Link man zu der Befragung gelangen konnte.

Da eine repräsentative Befragung über alle Gemeinden des Regierungsbezirks Oberbayern angestrebt wurde, wurde jeder Lehrkraft ein Code zugeteilt, den diese in ihrem Online-Fragebogen angeben sollten. Dieser diente dem Monitoring der teilnehmenden Schulstandorte und wurde in 99,4 Prozent der Fälle von den Lehrkräften angegeben.

Das Informationsschreiben beinhaltete zudem eine Kopie der Genehmigung der Regierung von Oberbayern zur Durchführung der Erhebung, die im Vorfeld der Durchführung eingeholt wurde. Außerdem beinhaltete das Informationsblatt Hinweise zum Umgang mit den erhobenen Daten gemäß der geltenden Datenschutzverordnung sowie einen Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme.

3.4.1.2 Durchführung der Befragungen

Der Fragebogen für Lehrkräfte konnte über den angegebenen Link zeitlich und räumlich flexibel bearbeitet werden. Dabei wurde das Vorhandensein eines Computers, Tablets oder Smartphones zur Bearbeitung vorausgesetzt. Der Einfluss der Forschungsleiterin, den diese durch die Durchführungsanweisungen sowie durch die Formulierung der Items nehmen konnte, wurde über alle Fälle konstant gehalten. Zur Steigerung der Datenqualität wurde zu Beginn des Fragebogens für Lehrkräfte um eine möglichst gewissenhafte Bearbeitung der Fragen gebeten. Zudem wurde eine voraussichtliche Bearbeitungszeit von 20 Minuten angegeben, um eine realistische Einschätzung des Zeitaufwandes zu ermöglichen.

Pro Erhebungswelle wurden den Lehrkräften insgesamt drei Monate Zeit zur Bearbeitung der Fragebögen gegeben. In dieser Zeit wurden die Schulen, die noch nicht teilgenommen hatten, zwei bis dreimal gezielt kontaktiert und um eine Teilnahme gebeten. Das Monitoring des Teilnahmezustandes der Probanden wurde über unterschiedliche Funktionen der Software ‚Unipark‘ vorgenommen.

Im Folgenden werden nun entsprechend die Rahmenbedingungen der Durchführung der Schulbegleitungsbefragung dargestellt.

3.4.2 Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung

Die Befragung der Schulbegleitungen im Rahmen von Studie 2 erfolgte einmalig zwischen Mai und August 2018. Die Schulbegleitungen wurden jeweils anhand von entsprechenden Online-Fragebögen befragt.

3.4.2.1 Das Informationsschreiben an Schulbegleitungen

Nach Festlegung der Stichprobe von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe wurde den Ansprechpartnerinnen der Einrichtungen ein Informationsschreiben mit dem Link zum Online-Fragebogen per E-Mail zugesendet. In der E-Mail wurde um eine Weiterleitung des Informationsschreibens an bei ihnen tätige Schulbegleitungen gebeten. Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Zielgruppe und die Inhalte des Informationsschreibens.

Tab. 15: Informationsschreiben in Studie 2 mit Erläuterung des Inhalts

Zielgruppe der Befragung	Informationsschreiben	Anhang
Schulbegleitung	Erläuterung der Schulbegleitungsbefragung; Bei Bedarf: Informationsblatt für Schulan- gehörige	Anlage 7

Die Schulbegleitungen erfuhren im Informationsschreiben, welches Ziel die Befragung verfolgte, aus welchen Bestandteilen sie aufgebaut war und über welchen Link man zur Befragung gelangen konnte. Da eine proportionale Erhebung in allen bayerischen Bezirken angestrebt wurde, wurde jeder Einrichtung der Träger der Kinder- und Jugendhilfe im Informationsschreiben ein Code zugeteilt, den die kontaktierten Schulbegleitungen im Online-Fragebogen angeben sollten. Dieser diente zum Monitoring der teilnehmenden Einrichtungen und wurde in 95 Prozent der Fälle durch die Schulbegleitungen angegeben.

Zudem lag dem Informationsschreiben ein Informationsblatt für Schulangehörige sowie die Genehmigung der Untersuchung durch das bayerische Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst bei, die im Vorfeld der Erhebung eingeholt wurde. Weiterhin beinhaltete das Informationsblatt Hinweise zum Umgang mit den erhobenen Daten gemäß der geltenden Datenschutzverordnung sowie zur Freiwilligkeit der Teilnahme.

3.4.2.2 Durchführung der Befragung

Der Fragebogen für die Schulbegleitung konnte über den angegebenen Link zeitlich und räumlich flexibel bearbeitet werden. Dabei wurde das Vorhandensein eines Computers, Tablets oder Smartphones zur Bearbeitung vorausgesetzt. Zudem wurde der Einfluss der Forschungsleiterin, den diese durch die Durchführungsanweisungen sowie durch die Formulierung der Items nehmen konnte, über alle Fälle konstant gehalten. Zur Steigerung der Datenqualität wurde zu Beginn des Fragebogens um eine möglichst gewissenhafte Bearbeitung der Fragen gebeten. Zudem wurde eine voraussichtliche Bearbeitungszeit von 15 Minuten angegeben, um eine realistische Einschätzung des Zeitaufwandes zu ermöglichen.

Im Erhebungszeitraum wurden den Teilnehmenden insgesamt drei Monate Zeit zur Bearbeitung der Fragebögen gegeben. In dieser Zeit wurden die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, deren Schulbegleitungen noch nicht teilgenommen hatten, zwei bis dreimal gezielt kontaktiert und um eine Teilnahme gebeten. Das Monitoring des Teilnahmestatus der Probanden wurde über Funktionen der Software ‚Unipark‘ vorgenommen.

Im Folgenden wird dargestellt, auf welche Weise die mit den beschriebenen Instrumenten der Lehrkräfte- und Schulbegleitungsbefragung erhaltenen Daten aufbereitet und statistisch ausgewertet wurden.

3.5 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Die von den Probanden in den Online-Fragebögen eingegebenen Daten wurden mit Hilfe der Befragungssoftware ‚Unipark‘ in einem für die Auswertungssoftware SPSS geeigneten Format exportiert. Bei der Datenbereinigung wurden anschließend nicht plausible oder im Hinblick auf das Format unpassende Werte, wenn beispielsweise eine Zeichenfolge in ein numerisches Feld eingetragen wurde, angepasst oder entfernt. Fehlende Werte führten zum Ausschluss des entsprechenden Falls aus der entsprechenden Studie. Die Ausnahme bildeten fehlende Werte auf der Skala ‚soziale Integration‘. Ein einzelner fehlender Wert pro Fall wurde entsprechend den Empfehlungen bei Rauer und Schuck (2004, S. 26) anhand eines Münzwurfs ergänzt.

Zur Ermittlung von Gesamtscores von psychometrischen Skalen wurden notwendige Items umgepolt und aus der Summe der Items Gesamtscores in neuen Variablen berechnet. Für die Interpretation der Daten wurde darauf geachtet, dass höhere Werte der Variablen einer inhaltlich positiveren Ausprägung der Variable entsprachen. Beispielsweise steht auf einer Skala von 1 bis 5 der Wert 5 für eine stärkere soziale Integration.

Alle statistischen Analysen wurden mit Hilfe der Software IBM SPSS Statistics, Version 24, durchgeführt. Das Signifikanzniveau wird für die Prüfung aller Hypothesen zu den formulierten Forschungsfragen auf $\alpha = .05$ festgelegt. Im Folgenden werden die Analyseverfahren in Studie 1 und anschließend in Studie 2 erläutert.

3.5.1 Studie 1 – Lehrkräftebefragung

Zur Beantwortung der Fragestellung I wurde ein t-Test durchgeführt. Für den paarweisen Vergleich wurde Cohens d als Effektstärkemaß verwendet. Für eine vertiefte Analyse der externen Variablen gemäß den aufgestellten Hypothesen unter Fragestellung III und IV wurden zudem Korrelationen sowie eine lineare, hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt. Als Maß für die Stärke der Korrelation wird r_P nach Pearson bzw. Spearman's Rho (r_s) berichtet. Tabelle 16 stellt die Richtwerte zur Interpretation der Effektstärkemaße dar.

Tab. 16: Richtwerte zur Interpretation der Effektstärkemaße

Effektstärkemaß	Kleiner Effekt	Mittlerer Effekt	Großer Effekt
d	>.20	>.50	>.80
r_P	>.30	>.50	>.70
r_s	>.10	>.30	>.50

Die Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse wurden für jede Variable vor der Ergebnisdarstellung geprüft. Auf die Prüfung der Unabhängigkeit der Residuen wurde verzichtet, da die Reihenfolge der Erhebung unerheblich war. Die Aufnahme der eingeführten Prädiktoren erfolgt nach den Effektstärken der Korrelationskoeffizienten. Die Modellgüte der Regressionsmodelle wird mithilfe des korrigierten R^2 bewertet.

3.5.2 Studie 2 – Schulbegleitungsbefragung

In Studie 2 wurden die Werte der eingesetzten psychometrischen Skalen ebenfalls jeweils zu Gesamtwerten zusammengefasst.

Bei der selbsterstellten Skala zur Messung des Gruppenbezugs der Schulbegleitung, ursprünglich bestehend aus 16, nach der Reliabilitätsprüfung aus 15 Items, wurde, wie bereits in Kapitel 3.2.2.2.2 erwähnt, eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Analyse nach dem Kaiser-Guttman-Kriterium sowie die Analyse des Screeplots (vgl. Abb. 9 in Anlage 3) zeigte die Ladung der Items auf drei Faktoren, die insgesamt 54 Prozent der Varianz erklären. Da die Faktoren 2 und 3 schwer interpretierbar sind und inhaltlich mit dem zu messenden Konstrukt des Einzel- und Gruppenbezugs weniger Überschneidungen aufweisen, wird der erste Faktor zur Messung des Gruppenbezugs der Schulbegleitung ausgewählt. Die stärkste negative Ladung weist das Item ‚Bin ich nur für meinen Schüler zuständig‘ auf den Faktor ‚Gruppenbezug‘ auf. Die stärkste positive Ladung weisen die Variablen ‚Unterstütze ich die Lehrkraft bei Aufgaben für die ganze Klasse‘, ‚Stehe ich der gesamten Klasse zur Verfügung‘ sowie ‚Ist es meine Aufgabe, für die anderen Schüler der Klasse da zu sein‘ auf den Faktor auf. Das Item mit der geringsten Ladung auf den Faktor ‚Lasse ich die Mitschüler meinem Schüler helfen‘ wurde weggelassen. Negativ formulierte Items wurden umgepolt und aus den 14 Items, die auf den Faktor laden, wurde die Gesamtvariable ‚Gruppenbezug der Schulbegleitung‘ berechnet.

Die in Studie 2 erhobenen Variablen wurden ebenfalls mit Hilfe von Korrelationen untersucht, um den Zusammenhang von Merkmalen der Schulbegleitung mit der sozialen Integration der Schülerinnen zu ermitteln. Als Maß für die Stärke der Korrelation wird r_P nach Pearson bzw. Spearman's Rho (r_s) berichtet (vgl. Tab.16). Anschließend wurde eine lineare, hierarchische Regressionsanalyse durchgeführt, um den Stellenwert der Merkmale der Schulbegleitung im Vergleich zum Schulbesuchsjahr des Kindes zu bestimmen. Dabei wurde das Schulbesuchsjahr der Schüler aus theoretischen Überlegungen heraus (vgl. Kap. 2.3.1) sowie aufgrund der breiten Streuung in der Stichprobe in Studie 2 kontrolliert.

Wie bereits berichtet (vgl. Kap. 3.3), wurden für die beiden Studien a-priori Poweranalysen durchgeführt. Für Studie 1 konnte die berechnete Stichprobengröße von 64 Fällen pro Gruppen nicht erreicht werden, sodass nicht sichergestellt werden kann, dass auch kleine vorhandene Effekte im Unterschied zwischen den Gruppen gefunden werden. Für Studie 2 konnte die berechnete Stichprobengröße von 100 erreicht werden. Das Risiko eines Fehlers zweiter Art bei der Hypothesentestung ist bei Studie 1 somit etwas höher und bei Studie 2 als gering einzuschätzen.

4 ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Analyseergebnisse vorgestellt, die die in Kapitel 2.4 genannten Fragestellungen zu beantworten versuchen. Zu Beginn werden die Ergebnisse zur Fragestellung I über die Bedeutung des Erhalts einer Schulbegleitung für soziale Integration berichtet, gefolgt von den Ergebnissen zur Fragestellung II über die Bedeutung der personalen, interaktionellen und systemischen Merkmale einer Schulbegleitung für soziale Integration. Schließlich werden die Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen III und IV erläutert, welche Bedeutung weitere, externe Variablen für soziale Integration haben und welche Rolle dabei der Erhalt einer Schulbegleitung spielt. Je Fragestellung wird im ersten Teil die deskriptive Verteilung der entsprechenden Analysevariablen berichtet, gefolgt von den Ergebnissen der inferenzstatistischen Analysen im zweiten Teil, die den jeweiligen zu testenden Hypothesensets zugeordnet werden.

4.1 Bedeutung des Erhalts einer Schulbegleitung für soziale Integration

Die in diesem Abschnitt dargestellten Ergebnisse basieren auf den Daten, die im Rahmen der Studie 1 gewonnen wurden.

4.1.1 Deskriptive Befunde

Fragestellung I lautet, ob der Erhalt einer Schulbegleitung die soziale Integration des Kindes beeinflusst. Daraus ergibt sich folgendes ungerichtetes **Hypothesenset (1)**:

H_0 : Die Gruppen mit und ohne Schulbegleitung unterscheiden sich hinsichtlich des Gesamtscores sozialer Integration nicht.

H_1 : Die Gruppen mit und ohne Schulbegleitung unterscheiden sich hinsichtlich des Gesamtscores sozialer Integration.

Zur Prüfung dieser Hypothese werden die Variablen ‚soziale Integration‘ und ‚Gruppenzugehörigkeit‘ analysiert. Die deskriptiven Kennwerte der abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ sind in Tabelle 17 dargestellt.

Tab. 17: Deskriptive Statistik der Variable ‚soziale Integration‘ in Studie 1

	n	Mittelwert	Median	SD	Mögl. Range	Range	Min	Max
Soziale Integration Gesamtscore	56	33.27	33	6.09	11-44	24	20	44

In Bezug auf die unabhängige Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ umfasst die Gruppe mit Schulbegleitung 43 Fälle, die Gruppe ohne Schulbegleitung 16 Fälle. Tabelle 18 veranschaulicht das Merkmal ‚Gruppenzugehörigkeit‘.

Tab. 18: Deskriptive Statistik der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘

	n	Ausprägungen	n	Prozent
Gruppenzugehörigkeit	59	Mit Schulbegleitung	43	72.9
		Ohne Schulbegleitung	16	27.1

In Tabelle 19 werden die Mittelwerte sozialer Integration in den beiden Ausprägungen der Gruppenzugehörigkeit berichtet.

Tab. 19: Mittelwerte der Variable ‚soziale Integration‘ in Abhängigkeit von ‚Gruppenzugehörigkeit‘

	n	Soziale Integration				
		Mittelwert	SD	Standardfehler	Δ	% Δ
Mit Schulbegleitung	41	34.34	5.49	0.86	4.01	14.31
Ohne Schulbegleitung	15	30.33	6.87	1.77		

Auf deskriptiver Ebene wurde in der Gruppe mit Schulbegleitung ein Mittelwert von 34,34 und in der Gruppe ohne Schulbegleitung ein Mittelwert von 30,33 ermittelt (vgl. Abb. 7). Die Gruppe mit Schulbegleitung weist somit einen um 14,31 Prozent höheren Wert sozialer Integration im Gegensatz zur Gruppe ohne Schulbegleitung auf. Die Effektstärke nach Cohen beträgt $d = 0,682$. Es handelt sich dabei um einen mittleren Effekt.

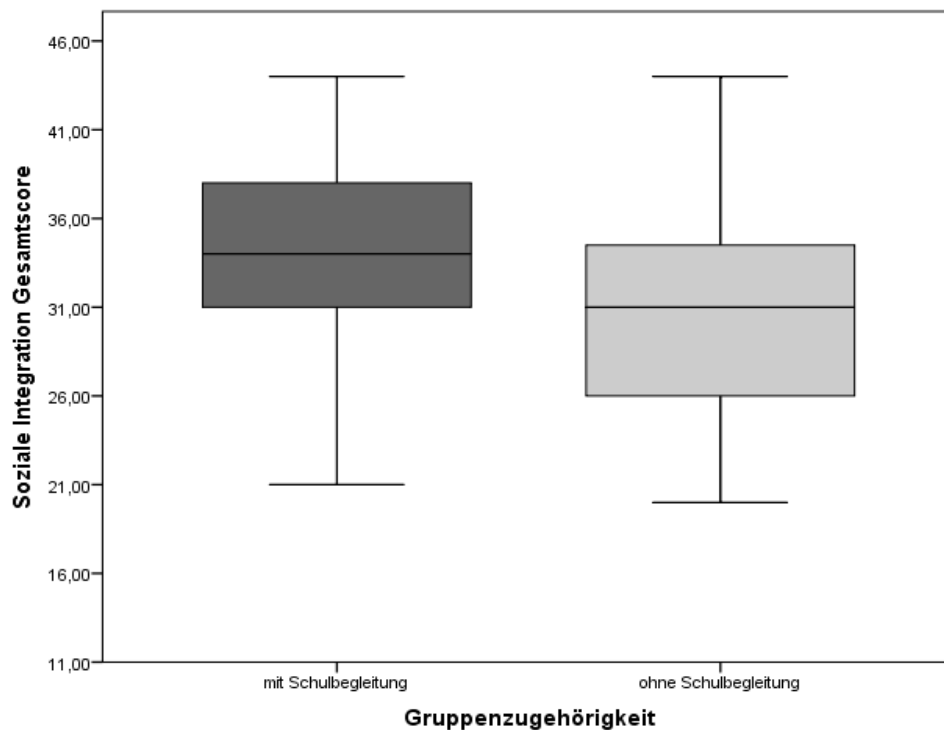


Abb. 7: Mittelwerte sozialer Integration in Abhängigkeit von der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ mit den Ausprägungen ‚mit Schulbegleitung‘ und ‚ohne Schulbegleitung‘

4.1.2 Inferenzstatistische Befunde

Der t-Test bei unabhängigen Stichproben ergab einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, $t(54) = 2.25$, $p = .028$. Somit kann im Hinblick auf das Hypothesenset (1) die Nullhypothese H_0 abgelehnt und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden. Zusammenfassend unterscheiden sich die Ausprägungen der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ im Hinblick auf soziale Integration. Die Gruppe der Schülerinnen mit Schulbegleitung weist einen signifikant höheren Wert sozialer Integration auf als die Gruppe ohne Schulbegleitung.

4.2 Bedeutung von Merkmalen der Schulbegleitung für soziale Integration

Fragestellung II lautet, ob personale, systemische und interaktionelle Faktoren einer Schulbegleitung die soziale Integration des begleiteten Kindes beeinflussen. Daraus lassen sich drei gerichtete Hypothesensets ableiten, die in Kapitel 4.2.2 gemeinsam mit den Korrelationsergebnissen dargestellt werden. Ein weiteres Hypothesenset wird anhand einer linearen, hierarchischen Regressionsanalyse in Kapitel 4.2.3 geprüft. Hierbei werden lediglich die Alternativhypothesen H_1 berichtet. Die Nullhypothesen H_0 sind äquivalent dem Schema des Hypothesensets (1) anzunehmen.

4.2.1 Deskriptive Befunde

Zur Prüfung aller Hypothesensets der Fragestellung II werden zu Beginn die deskriptiven Daten der einbezogenen Variablen dargestellt. Tabelle 20 stellt die deskriptiven Kennzahlen der abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ der Schüler dar. Hierbei ist zu beachten, dass es sich um die Stichprobe der Schulbegleitungen der im Methodenteil beschriebenen Studie 2 und um eine Stichprobengröße von $n = 108$ handelt. Die Variable ‚soziale Integration‘ der Schüler sowie alle weiteren Variablen, die in diesem Kapitel dargestellt sind, wurden durch die Schulbegleitungen eingeschätzt.

Tab. 20: Deskriptive Statistik der abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ in Studie 2

	Mögl. Range	n	Mittelwert	Median	SD	Min	Max
Soziale Integration Gesamtscore	11-44	101	32.95	33	6.41	18	44

Tabelle 21 stellt die deskriptiven Werte der in Studie 2 analysierten unabhängigen, metrischen Variablen der Schulbegleitung dar.

Tab. 21: Deskriptive Statistiken der metrischen personalen, systemischen und interaktionellen Variablen der Schulbegleitung in Studie 2

	Mögl. Range	n	Mittelwert	Median	SD	Min	Max
Empathiefähigkeit	16-80	99	51.53	52	6.71	37	70
Begleitungsdauer pro Woche	--	99	23.97	25	6.09	5	36
Gruppenbezug	14-70	91	43.19	44	6,85	22	64
Beziehung zum begleiteten Kind	18-90	82	38.87	35	12.81	18	78
Beziehung zur Lehrkraft	16-80	63	63.54	67	14.00	24	80

Tabelle 22 stellt die deskriptiven Kennwerte der analysierten kategorialen, unabhängigen Variablen der Schulbegleitung dar. Die Ausprägungen sind hier wie in allen nachfolgenden Tabellen nach Häufigkeit der Nennungen sortiert.

Tab. 22: Deskriptive Statistiken der analysierten, kategorialen Variablen der Schulbegleitung in Studie 2

	N	Ausprägungen	n	Prozent
Qualifikation	108	Länger als 2 Jahre	83	76.9
		Bis zu 2 Jahren	25	23.1
Förderung der Selbstständigkeit	94	Außerordentlich wichtig	84	89.4
		Eher wichtig	8	8.5
		Eher nicht wichtig	2	2.1
Gesamtdauer der Begleitung	92	Bis zu einem Jahr	48	52.2
		Länger als ein Jahr	44	47.8
Aufgabentyp 1: Begleitende Aufgaben	108	Häufig	84	77.8
		Selten	24	22.2
Aufgabentyp 2: Pädagogische Aufgaben	108	Häufig	95	88.0
		Selten	13	12.0
Aufgabentyp 3: Didaktische Aufgaben	108	Häufig	79	73.1
		Selten	29	26.9

4.2.2 Korrelationsanalyse zwischen Faktoren der Schulbegleitung und sozialer Integration

Zur Testung des **Hypothesensets (2)** werden im Folgenden die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen vorgestellt.

Dabei lautet die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (2):

H_1 : Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen personalen Faktoren (Qualifikation, Empathiefähigkeit, Förderung der Selbstständigkeit) einer Schulbegleitung und sozialer Integration.

Bei den metrischen Variablen wird der Korrelationskoeffizient r_P nach Pearson, bei den kategorialen Variablen der Rangkorrelationskoeffizient r_s nach Spearman berichtet. Es handelt sich um einseitige Testungen. Die Korrelationsergebnisse werden sowohl über die Effektstärke r als auch über die Signifikanz interpretiert, da es sich um eine gepowerte Stichprobe handelt. Das Signifikanzniveau wird auf $\alpha = .05$ gesetzt.

Tab. 23: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der personalen Variablen der SB des Hypothesensets (2) mit sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	r_s
Empathiefähigkeit	.221*	
Qualifikation		.063
Selbstständigkeitsförderung		-.052

Anmerkungen: $N = 94-108$; * $p < .05$

Tabelle 23 macht deutlich, dass die Variable ‚Empathiefähigkeit‘ einen kleinen positiven, signifikanten Zusammenhang mit der sozialen Integration des Kindes aufweist ($r = .221$, $p < .05$). Die personalen Faktoren ‚Qualifikation‘ und ‚Selbstständigkeitsförderung‘ weisen dagegen keine signifikanten Zusammenhänge mit sozialer Integration und kleine Effektstärken auf. Da für mindestens eine Variable ein signifikanter Zusammenhang ermittelt wurde, kann dennoch die Nullhypothese des Hypothesensets (2) verworfen und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden.

Zur Testung des **Hypothesensets (3)** werden nun ebenfalls die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen vorgestellt.

Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (3) lautet hierbei:

H_1 : Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen systemischen Faktoren einer Schulbegleitung (Gruppenbezug, pädagogischer Aufgabentyp) und sozialer Integration sowie ein negativer Zusammenhang zwischen einzelnen systemischen Faktoren der Schulbegleitung (Dauer der Begleitung, begleitender und didaktischer Aufgabentyp) und sozialer Integration.

Tab. 24: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der systemischen Variablen der SB des Hypothesensets (3) mit sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	r_S
Gruppenbezug	.120	
Begleitungsdauer pro Woche	-.109	
Gesamtdauer der Begleitung		-.057
Aufgabentyp 1: Begleitende Aufgaben		.172
Aufgabentyp 2: Pädagogische Aufgaben		.015
Aufgabentyp 3: Didaktische Aufgaben		.162

Anmerkung: N = 86–99

Tabelle 24 zeigt, dass keine der systemischen Variablen ‚Gruppenbezug‘, ‚Begleitungsdauer pro Woche‘, ‚Gesamtdauer der Begleitung‘ sowie ‚Häufigkeit bestimmter Aufgabentypen‘ einen signifikanten Zusammenhang mit sozialer Integration aufweist. Somit kann die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (3) verworfen und die Nullhypothese angenommen werden.

Zur Testung des **Hypothesensets (4)** werden wiederum die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen vorgestellt (vgl. Tab. 25).

Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (4) lautet:

H_1 : Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einzelnen interaktionellen Faktoren einer Schulbegleitung (Beziehung zum begleiteten Kind, Beziehung zur Lehrkraft) und sozialer Integration.

Tab. 25: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der interaktionellen Variablen der SB zur Testung des Hypothesensets (4) mit sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	
Beziehung zum begleiteten Kind	-.112	
Beziehung zur Lehrkraft	.017	

Anmerkung: N = 63–82

Auch hier lässt sich feststellen, dass keine der interaktionellen Faktoren einen signifikanten Zusammenhang mit sozialer Integration aufweist. Somit kann die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (4) verworfen und die Nullhypothese angenommen werden.

4.2.3 Regressionsanalyse der Faktoren der Schulbegleitung auf soziale Integration

Nachdem anhand der Korrelationsanalysen eine Variablenselektion vorgenommen wurde, wird eine hierarchische Regressionsanalyse mit dem signifikanten Faktor ‚Empathiefähigkeit‘ berechnet, um zu untersuchen, welche Relevanz dieser personale Faktor der Schulbegleitung für die soziale Integration des begleiteten Kindes aufweist.

Zusätzlich wird untersucht, ob sich Unterschiede zwischen Schülerinnen in einem niedrigeren und einem höheren Schulbesuchsjahr ergeben. Hierbei wird die Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ als stetige Variable betrachtet. Eine Zusatzanalyse der Variable ‚Schulbesuchsjahr‘, bei der diese als kategorial definiert wurde, ergab über einen linearen Zusammenhang mit sozialer Integration hinaus keine zusätzlichen Informationen.

Die Analyse beider Variablen geschieht zur Prüfung des **Hypothesensets (5)**. H_1 besagt hierbei, dass eine bzw. mehrere Variablen der Schulbegleitung einen signifikanten Varianzanteil sozialer Integration im Vergleich zum Schulbesuchsjahr des Kindes erklären.

Tabelle 26 stellt zusammenfassend die deskriptiven Kennwerte der einbezogenen abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ sowie die unabhängigen Variablen ‚Empathiefähigkeit‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ dar.

Tab. 26: Deskriptive Statistik sozialer Integration, Empathiefähigkeit und Schulbesuchsjahr

	Mögl. Range	n	Mittelwert	Median	SD	Min	Max
Soziale Integration Gesamtscore	11-44	101	32.95	33	6.41	18	44
Empathiefähigkeit	16-80	99	51.53	52	6.71	37	70
Schulbesuchsjahr	--	100	3.57	3	2.18	1	11

Bevor eine Regressionsanalyse mit diesen Variablen durchgeführt werden kann, müssen diese bestimmte Voraussetzungen erfüllen. In Anlage 9 werden die Voraussetzungen sowie die Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung dargestellt. Zusammenfassend erfüllen die Variablen alle Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse.

Zudem soll geprüft werden, wie die Variablen ‚soziale Integration‘, ‚Empathiefähigkeit‘ sowie ‚Schulbesuchsjahr‘ untereinander korrelieren. Tabelle 27 stellt die Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung nach Pearson dar.

Tab. 27: Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung nach Pearson zwischen Empathiefähigkeit, Schulbesuchsjahr und sozialer Integration

	r_P	
	Soziale Integration	Empathiefähigkeit
Empathiefähigkeit	.221*	
Schulbesuchsjahr	-.211*	.000

Anmerkung: * $p < .05$

Tabelle 27 zeigt, dass sowohl ‚Empathiefähigkeit‘ als auch ‚Schulbesuchsjahr‘ eine schwache, signifikante Korrelation mit sozialer Integration aufweisen. Hierbei ist ‚Empathiefähigkeit‘ positiv mit sozialer Integration korreliert, ‚Schulbesuchsjahr‘ dagegen negativ. Untereinander weisen ‚Empathiefähigkeit‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ dagegen keine Korrelation auf.

Nach dieser Prüfung werden in Tabelle 28 die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse dargestellt. Zuerst wird die Variable ‚Empathiefähigkeit‘ als einziger signifikanter Faktor aufgenommen. Im Anschluss wird die Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ des Kindes kontrolliert. Dabei wird der nicht standardisierte Regressionskoeffizient B, der entsprechende Standardfehler, der standardisierte Regressionskoeffizient β sowie das korrigierte R^2 angegeben.

Tab. 28: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage sozialer Integration aus dem personalen Merkmal einer SB sowie dem Schulbesuchsjahr des Kindes

Variable	B	SE B	β	R^2 (korr.)
Modell 1				.056*
Empathiefähigkeit	.254	.103	.258*	
Modell 2				.101**
Empathiefähigkeit	.257	.101	.262*	
Schulbesuchsjahr	-.656	.287	-.236*	

Anmerkungen: n = 99-101, * $p < .05$ ** $p < .01$

Aus Tabelle 28 wird ersichtlich, dass im Modell 1 der Prädiktor Empathiefähigkeit 5,6 Prozent der Varianz in der sozialen Integration des Kindes erklärt (ANOVA lineares Modell 1: $F(1,84) = 6,011$, $p < .05$). Es ergibt sich ein signifikanter Einfluss der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ auf soziale Integration ($\beta = .258$, $p < .05$). Erhöht sich die Empathiefähigkeit um einen Punkt, so erhöht sich die soziale Integration um 0,254 Punkte.

Im Rahmen des Modells 2 wird die Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ aufgenommen. Beide Prädiktoren erklären nun gemeinsam 10,1 Prozent der Varianz in der sozialen Integration des Kindes (ANOVA lineares Modell 2: $F(2,83) = 5,780$, $p < .01$). Hierbei erweist sich auch der Einfluss des Schulbesuchsjahres in Bezug auf die Erklärung der Varianz sozialer Integration als signifikant, stellt allerdings die schwächere Einflusskomponente ($\beta = -.236$, $p < .05$) dar. Steigt das Schulbesuchsjahr um einen Punktwert, sinkt die soziale Integration um 0,656 Punkte.

Der Einfluss der Empathiefähigkeit wird durch die Hinzunahme des Schulbesuchsjahres im Vergleich zu Modell 1 ($\beta_{\text{Modell1}} = .258$, $p < .05$) leicht verstärkt ($\beta_{\text{Modell2}} = .262$, $p < .05$). Aufgrund der nicht vorhandenen Korrelation zwischen beiden Variablen kann jedoch angenommen werden, dass diese keine gemeinsamen Varianzanteile erklären.

Zusammenfassend weist die Variable ‚Empathiefähigkeit‘ der Schulbegleitung trotz der Hinzunahme des Faktors ‚Schulbesuchsjahr‘ einen bedeutsamen Zusammenhang mit der sozialen

Integration des Kindes auf, auch wenn der Anteil der erklärten Varianz insgesamt eher klein ist. Somit kann die Nullhypothese H_0 unter Hypothesenset (5) verworfen und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden.

4.3 Bedeutung externer Variablen für soziale Integration

Fragestellungen III und IV beschäftigen sich schließlich mit dem Zusammenhang externer Faktoren, die keinen Bezug zur Schulbegleitung aufweisen, mit der sozialen Integration des Kindes mit seelischer Beeinträchtigung. Fragestellung III ist in 5 weitere Hypothesensets aufgeteilt. Hierbei ist zu beachten, dass die Lehrkräftebefragung der Studie 1 die Grundlage dieser Analysen mit $n = 59$ Fällen bildet.

4.3.1 Deskriptive Befunde

Die Hypothesensets werden mit den Ergebnissen der Korrelations- und Regressionsrechnung im folgenden Kapitel 4.3.2 dargestellt. Wie oben wird lediglich die Alternativhypothese H_1 dargestellt, die Nullhypothese H_0 ist nach dem Schema des Hypothesensets (1) anzunehmen.

Die deskriptiven Kennzahlen der abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ für alle kommenden Prüfungen der Hypothesensets (6) – (11) sind bereits aus Tabelle 17 (Kap. 4.1.1) ersichtlich.

Tabelle 29 stellt die deskriptiven Kennzahlen der untersuchten metrischen Variablen zur Beantwortung der Fragestellungen III und IV dar.

Tab. 29: Deskriptive Statistiken der unabhängigen, metrischen Variablen in Studie 1

	Mögl. Range	n	Mittelwert	Median	SD	Min	Max
Schulbesuchsjahr	1-4	51	2.67	2	1.07	1	4
Sozialverhalten	16-64	44	45.45	44	7.45	30	64
Klassenklima	11-44	59	33.27	33	6.13	20	44
Klassengröße	--	59	21.31	21	2.68	13	27
Klassenzusammensetzung	--	59	3.49	3	2.25	0	11
Einstellung zu Inklusion	15-75	32	52.31	51.5	13.34	25	75

Tabelle 30 stellt die deskriptiven Kennwerte der kategorialen Variablen in Studie 1 dar.

Tab. 30: Deskriptive Statistiken der unabhängigen, kategorialen Variablen in Studie 1

	N	Ausprägungen	n	Prozent
Störungsform	59	ADHS	21	35.6
		ASS	18	30.5
		Sozial-emotionaler Förderbedarf	14	23.7
		ASS & ADHS	6	10.2
Freizeit	48	Nicht in Gruppen eingebunden	29	60.4
		In Gruppen eingebunden	19	39.6
Erstsprache des Kindes	59	Deutsch	49	83.1
		Andere	10	16.9
Elterlicher Bildungsstand	19	Mittelschulabschluss	6	31.6
		Hochschulabschluss	5	26.3
		Abitur	3	15.8
		Promotion/Habilitation	3	15.8
		Realschulabschluss	2	10.5
Soziale Kompetenz der Klasse	59	Hoch	22	37.3
		Teilweise hoch	18	30.5
		Sehr hoch	12	20.3
		Gering	6	10.2
		Sehr gering	1	1.7
Erfahrung mit Förder-schülern	59	Länger als 2 Jahre	32	54.2
		Bis zu zwei Jahre	19	32.2
		Bis zu einem Jahr	7	11.9
		Bis zu einem halben Jahr	1	1.7
Erfahrung mit Unterstützungs-personal	59	Länger als 2 Jahre	19	32.2
		Bis zu zwei Jahre	18	30.5
		Bis zu einem Jahr	14	23.7
		Bis zu einem halben Jahr	8	13.6
Schulprofil Inklusion	58	Kein Schulprofil	52	89.7
		Schulprofil	6	10.3

4.3.2 Korrelationsanalyse zwischen externen Faktoren und sozialer Integration

Um die Zusammenhänge zwischen den Variablen und der sozialen Integration zu überprüfen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Korrelationsberechnungen für die Hypothesensets (6) bis (10) dargestellt. Bei den metrischen Variablen wird der Korrelationskoeffizient r_P nach Pearson, bei den kategorialen Variablen der Rangkorrelationskoeffizient r_s nach Spearman berichtet. Es handelt sich um zweiseitige Testungen. Das Signifikanzniveau wird auf $\alpha = .05$ festgelegt. Da im Folgenden Variablen untersucht wurden, für die die Stichprobe nicht gewertet wurde, werden die Ergebnisse der Korrelationen im Hinblick auf deren Effektstärken analysiert.

In Tabelle 31 werden die Ergebnisse der Korrelationsrechnungen zur Testung des **Hypothesensets (6)** vorgestellt, die Auskunft darüber geben, in welchem Zusammenhang einzelne mikrosystemische Faktoren der Schüler mit seelischer Beeinträchtigung mit sozialer Integration stehen. Hierbei wird die Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ ebenfalls als stetige Variable betrachtet. Eine Zusatzanalyse der Variable ‚Schulbesuchsjahr‘, bei der diese als kategorial definiert wurde, ergab über einen linearen Zusammenhang mit sozialer Integration hinaus keine zusätzlichen Informationen.

Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (6) lautet demnach wie folgt:

H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mikrosystems (Störungsform, Schulbesuchsjahr, Sozialverhalten) des Kindes und sozialer Integration.

Tab. 31: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mikrosystems und sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	r_s
Störungsform		.137
Schulbesuchsjahr	-.058	
Sozialverhalten	.438**	

Anmerkung: N = 44–56 ** $p < .01$

Es lässt sich feststellen, dass die kindbezogene Variable ‚Sozialverhalten‘ eine kleine, positive Korrelation mit sozialer Integration aufweist ($r = .438, p < .01$). Die Faktoren ‚Störungsform‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ weisen lediglich sehr schwache Korrelationen auf. Aufgrund eines kleinen Effekts der Variable ‚Sozialverhalten‘ kann jedoch die Nullhypothese H_0 des Hypothesensets (6) verworfen und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden.

Um als nächstes die Zusammenhänge im **Hypothesenset (7)** zu überprüfen, werden im Folgenden die Ergebnisse der Korrelationsberechnung nach Spearman dargestellt (vgl. Tab. 32). Hierbei wird der Zusammenhang der exosystemischen Faktoren ‚Freizeit‘, ‚Bildungsstand der Eltern‘ und ‚Erstsprache des Kindes‘ mit sozialer Integration untersucht.

Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (7) lautet:

H₁: Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Exosystems (Freizeit, Bildungsstand der Eltern, Erstsprache) des Kindes und sozialer Integration.

Tab. 32: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Exosystems mit sozialer Integration

	Soziale Integration
	r_s
Freizeit	.002
Bildungsstand Eltern	.067
Erstsprache Deutsch	.231

Anmerkung: N = 19-56

Es lässt sich feststellen, dass die Variablen des Exosystems des Kindes lediglich sehr kleine Korrelationen mit sozialer Integration aufweisen. Daher kann die Alternativhypothese H₁ des Hypothesensets (7) verworfen und die Nullhypothese H₀ angenommen werden.

Im Folgenden werden nun auch die Ergebnisse der Korrelationsberechnung für das **Hypothesenset (8)** dargestellt (vgl. Tab. 33). Dabei wird der Zusammenhang von mesosystemischen Faktoren der Klasse (Klassenklima, soziale Kompetenz der Klasse, Klassengröße, Klassenzusammensetzung) mit sozialer Integration untersucht.

Die Alternativhypothese H₁ des Hypothesensets (8) lautet hierbei:

H₁: Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mesosystems Klasse (Klassenklima, soziale Kompetenz der Klasse, Klassengröße und Klassenzusammensetzung) und sozialer Integration.

Tab. 33: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mesosystems Klasse mit sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	r_s
Klassenklima	.618**	
Soziale Kompetenz der Klasse		.482**
Klassengröße	.104	
Klassenzusammensetzung	-.206	

Anmerkung: N = 56 ** $p < .01$

Zwei klassenbezogene Faktoren weisen hierbei mittlere, positive Korrelationen mit sozialer Integration auf. Zum einen ist dies die soziale Kompetenz der Klasse ($r_s = .482$, $p < .01$). Das Klassenklima schließlich weist ebenfalls eine mittlere Korrelation mit sozialer Integration ($r = .618$, $p < .01$) auf. Die Klassengröße sowie die Klassenzusammensetzung weisen dagegen lediglich sehr kleine Zusammenhänge mit sozialer Integration auf. Somit kann aufgrund der mitt-

leren Effektstärken der Variablen ‚Klassenklima‘ und ‚soziale Kompetenz der Klasse‘ die Nullhypothese H_0 des Hypothesensets (8) verworfen und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden.

Um zusätzlich zu überprüfen, ob die Variablen ‚Klassenklima‘ und ‚soziale Kompetenz der Klasse‘ interkorreliert sind, stellt Tabelle 34 die Ergebnisse der einseitigen Rangkorrelation nach Spearmans r_s dar.

Tab. 34: Ergebnis der Interkorrelationsrechnung nach Spearman zw. ‚Klassenklima‘ und ‚soziale Kompetenz der Klasse‘

	Soziale Kompetenz der Klasse
	r_s
Klassenklima	.753**

Anmerkung: $N = 59$ ** $p < .01$

Es konnte eine starke, positive Korrelation der Variable ‚Klassenklima‘ mit der Variable ‚soziale Kompetenz der Klasse‘ festgestellt werden. Aus diesem Grund wird im anschließenden Kapitel 4.3.3 die metrische Variable ‚Klassenklima‘ in die Regressionsanalyse aufgenommen und die kategoriale Variable ‚soziale Kompetenz der Klasse‘ weggelassen.

Zur Testung des **Hypothesensets (9)** werden im Folgenden ebenfalls die Ergebnisse der Korrelationsberechnung dargestellt (vgl. Tab. 35). Hierbei wird der Zusammenhang von mesosystemischen Faktoren der Lehrkraft (Einstellung zu Inklusion, Erfahrung mit Förderschülern sowie Erfahrung mit Unterstützungspersonal) mit sozialer Integration untersucht.

Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (9) lautet:

H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen einzelnen Faktoren des Mesosystems Lehrkraft (Einstellung zu Inklusion, Erfahrung mit Förderschülerinnen, Erfahrung mit Unterstützungspersonal) und sozialer Integration.

Tab. 35: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mesosystems Lehrkraft mit sozialer Integration

	Soziale Integration	
	r_P	r_s
Einstellung zu Inklusion	.330	
Erfahrung mit Förderschülern		.023
Erfahrung mit Unterstützungspersonal		.113

Anmerkung: $N = 32-56$

Die Variable ‚Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion‘ weist im Hinblick auf die Stärke der Korrelation einen positiven Zusammenhang mit und einen kleinen Effekt auf soziale Integration

auf ($r = .330$, n.s.) auf. Die übrigen Variablen der Lehrkraft weisen lediglich sehr kleine Effektstärken auf. Somit kann aufgrund der kleinen Effektstärke der Variablen ‚Einstellung zu Inklusion‘ die Nullhypothese H_0 des Hypothesensets (9) verworfen und die Alternativhypothese H_1 angenommen werden.

Schließlich wird das Ergebnis der Korrelationsrechnung zur Testung des **Hypothesensets (10)** dargestellt (vgl. Tab. 36). Dabei wird untersucht, welchen Zusammenhang der mesosystemische Faktor Schule (Schulprofil Inklusion) mit sozialer Integration aufweist.

Demnach lautet die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (10):

H_1 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Faktor des Mesosystems Schule (Schulprofil Inklusion) und sozialer Integration.

Tab. 36: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variable des Mesosystems Schule mit sozialer Integration

	Soziale Integration r_s
Schulprofil Inklusion	-.006

Anmerkung: $N = 56$

Für den schulbezogenen Faktor Schulprofil Inklusion konnte eine sehr kleine, negative Korrelation gefunden werden. Somit kann die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets 10 verworfen und die Nullhypothese H_0 angenommen werden.

Zusammenfassend können die Alternativhypothesen H_1 angenommen und die Nullhypothesen H_0 nach der Prüfung der Hypothesensets (6), (8) und (9) verworfen werden, da dort kleine bis mittlere Effektstärken einzelner Variablen wie ‚Sozialverhalten‘ (Hypothesenset 6), ‚Klassenklima‘ (Hypothesenset 8) und ‚Einstellung zu Inklusion‘ (Hypothesenset 9) auf soziale Integration gefunden wurden. Die übrigen Variablen, die zur Prüfung dieser Hypothesen analysiert wurden, wie ‚Störungsform‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ (Hypothesenset 6), ‚Klassengröße‘ und ‚Klassenkomposition‘ (Hypothesenset 8) sowie Erfahrung mit Förderschülern sowie mit Unterstützungspersonal (Hypothesenset 9) wiesen hingegen sehr geringe Effektstärken im Hinblick auf soziale Integration auf.

Im Hinblick auf die Hypothesensets (7) und (10) werden andererseits die Nullhypothesen H_0 angenommen, da lediglich sehr kleine Effektstärken der Variablen des Exosystems und des Mesosystems Schule auf soziale Integration gefunden wurden.

4.3.3 Regressionsanalyse externer Faktoren auf soziale Integration

Nachdem anhand der Korrelationen eine Variablenselektion vorgenommen wurde, wird eine hierarchische Regressionsanalyse mit denjenigen Variablen mit mindestens kleinen Effektstärken durchgeführt. In jedem Modell wird die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ des Kindes, die aussagt, ob das Kind eine Schulbegleitung erhielt oder nicht, kontrolliert.

Dies erfolgt zur Prüfung des **Hypothesensets (11)**. H_1 lautet dabei, dass die Variable Gruppenzugehörigkeit einen signifikanten Varianzanteil sozialer Integration im Vergleich zu externen Variablen erklärt.

Tabelle 37 stellt zusammenfassend die deskriptiven Kennwerte der einbezogenen abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ sowie die unabhängigen Variablen ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ und ‚Einstellung der Lehrkraft zu Inklusion‘ dar.

Tab. 37: Deskriptive Statistiken sozialer Integration sowie ausgewählter metrischer Variablen aus Studie 1 zur Prüfung des Hypothesensets (11)

	Mögl. Range	n	Mittelwert	Median	SD	Min	Max
Soziale Integration Gesamtscore	11-44	56	33.27	33	6.09	20	44
Sozialverhalten	16-64	44	45.45	44	7.45	30	64
Klassenklima	11-44	59	33.27	33	6.13	20	44
Einstellung zu Inklusion	15-75	32	52.31	51,5	13.34	25	75

Tabelle 38 stellt die deskriptiven Kennwerte des kategorialen Faktors ‚Gruppenzugehörigkeit‘ dar.

Tab. 38: Deskriptive Statistik der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘

	N	Ausprägungen	n	Prozent
Gruppenzugehörigkeit	59	Mit Schulbegleitung	43	72.9
		Ohne Schulbegleitung	16	27.1

Bevor eine Regressionsanalyse mit diesen Variablen durchgeführt werden kann, müssen diese bestimmte Voraussetzungen erfüllen. In Anlage 8 werden die Voraussetzungen sowie die Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung dargestellt. Zusammenfassend erfüllen die Variablen alle Voraussetzungen zur Durchführung einer Regressionsanalyse.

Im nächsten Schritt wird auf deskriptiver Basis geprüft, inwiefern die ausgewählten Merkmale des Kindes, der Klasse und der Lehrkraft in Abhängigkeit des Erhalts einer Schulbegleitung variieren. Tabelle 39 und Abbildung 8 veranschaulichen die Verteilung der erreichten Scores zwischen den beiden Ausprägungen der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ im Hinblick auf die kindbezogene Variable ‚Sozialverhalten‘, die klassenbezogene Variable ‚Klassenklima‘ sowie die lehrkraftbezogene Variable ‚Einstellung zu Inklusion‘. Höhere Score-Werte sind als positivere Ausprägung der Variablen zu interpretieren.

Tab. 39: Deskriptive Statistiken ausgewählter externer Variablen, gruppiert nach Gruppenzugehörigkeit

	Gruppenzugehörigkeit	n	Mittelwert	SD	Standardfehler	Δ	% Δ
Klassenklima	Mit Schulbegleitung	43	33.76	5.88	0.89	1.83	5.4
	Ohne Schulbegleitung	16	31.93	6.75	1.68		
Einstellung zu Inklusion	Mit Schulbegleitung	25	51.52	12.37	2.47	3.62	7.0
	Ohne Schulbegleitung	7	55.14	17.17	6.49		
Sozialverhalten	Mit Schulbegleitung	35	45.85	6.44	1.08	1.97	4.3
	Ohne Schulbegleitung	9	43.88	10.87	3.62		

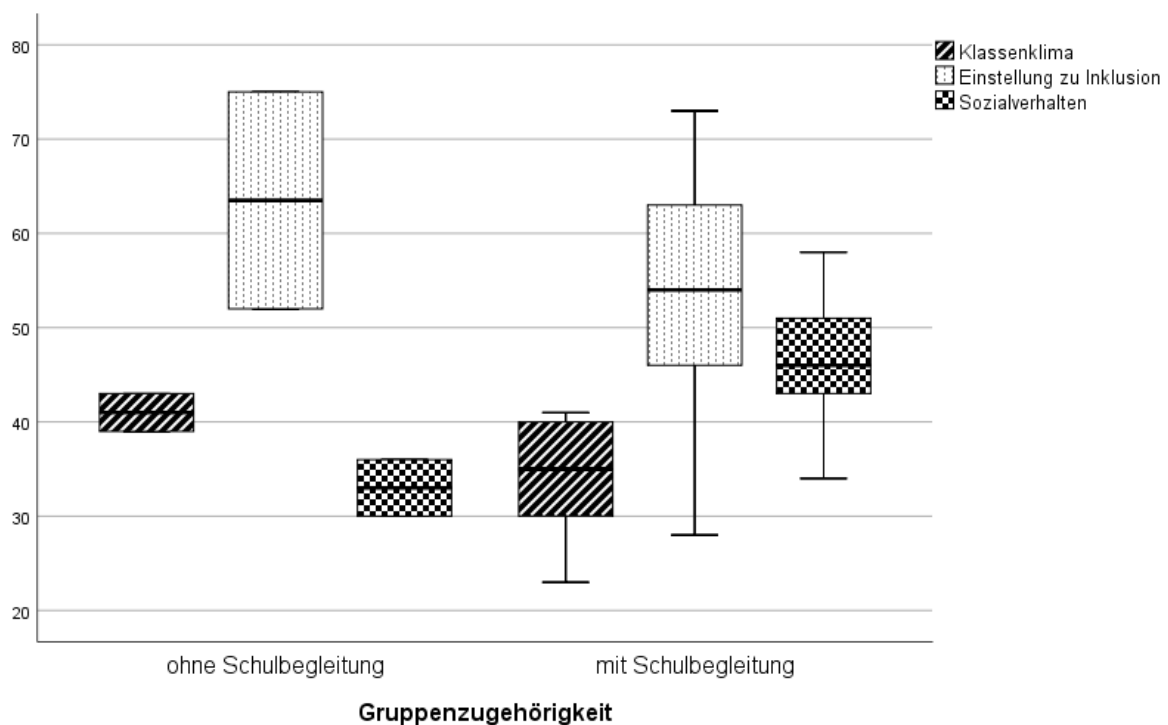


Abb. 8: Verteilung der Mittelwerte der Variablen ‚Klassenklima‘, ‚Einstellung zu Inklusion‘ sowie ‚Sozialverhalten‘, über beide Ausprägungen der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘. Anmerkung: N = 7-43

Tabelle 39 und Abbildung 8 machten deutlich, dass die deskriptiven Score-Unterschiede der Variablen ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘ zwischen den Gruppen mit und ohne Schulbegleitung vergleichsweise gering ausfallen. Hierbei ist zu beachten, dass die Variablen jeweils auf einer eigenen Werteskala mit unterschiedlichen Spannweiten (Range) eingeschätzt wurden. Im Hinblick auf das Sozialverhalten und das Klassenklima fallen die Mittelwerte leicht zugunsten der Gruppe mit Schulbegleitung aus: Der Punktwert der Variable ‚Sozialverhalten‘ ist in der Gruppe mit Schulbegleitung um 4.3 Prozent höher als in der Gruppe ohne Schulbegleitung, der Punktwert der Variable ‚Klassenklima‘ ist in der Gruppe mit Schulbegleitung um 5.4 Prozent erhöht. Bei der Variable ‚Einstellung zu Inklusion‘ findet man eine gegenläufige Tendenz. In der Gruppe ohne Schulbegleitung fällt der Punktwert der

Variable ‚Einstellung zu Inklusion‘ um 7.0 Prozent höher aus als in der Gruppe mit Schulbegleitung.

Weiterhin soll geprüft werden, wie die Variablen ‚soziale Integration‘, ‚Klassenklima‘, ‚Sozialverhalten‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘ sowie die ‚Gruppenzugehörigkeit‘ untereinander korrelieren. Tabelle 40 stellt die Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung nach Pearson bzw. Spearmans r_s dar.

Tab. 40: Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung zwischen den Variablen ‚soziale Integration‘, ‚Klassenklima‘, ‚Sozialverhalten‘, ‚Einstellung zu Inklusion‘ und ‚Gruppenzugehörigkeit‘

	Soziale Integration	Klassen- klima	Sozialverhal- ten	Einstellung zu Inklusion
Klassenklima	.618*			
r_P Sozialverhalten	.438**	.206		
Einstellung zu Inklusion	.330*	.161	-.088	
r_s Gruppenzugehörigkeit	.286*	.132	.076	-.123

Anmerkung: * $p < .05$ ** $p < .01$

Tabelle 40 zeigt, dass alle Variablen eine kleine bis mittlere, positive Korrelation mit sozialer Integration aufweisen. Untereinander weisen die Variablen ‚Klassenklima‘, ‚Sozialverhalten‘, ‚Einstellung zu Inklusion‘ sowie ‚Gruppenzugehörigkeit‘ lediglich sehr kleine Zusammenhänge auf.

Um die berichteten Korrelationen sowie die deskriptiven Unterschiede in Tabelle 40 genauer zu analysieren, werden in Tabelle 41 die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse dargestellt. Gefragt wird, welche Relevanz das Sozialverhalten des Kindes, das Klassenklima sowie die Einstellung der Lehrkraft zur Inklusion für die soziale Integration haben und ob sich signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe mit Schulbegleitung und ohne Schulbegleitung ergeben. Die externen Variablen wurden aufsteigend nach der Stärke der Korrelation r bzw. r_s in die Regressionsanalyse aufgenommen. Die Gruppenzugehörigkeit wird in allen Modellen kontrolliert. Die Ergebnisse werden anhand der nicht standardisierten Regressionskoeffizienten B , den entsprechenden Standardfehlern, den standardisierten Regressionskoeffizienten β und dem korrigierten R^2 berichtet.

Tab. 41: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage sozialer Integration aus den Variablen der Mikro- und Mesosysteme des Kindes sowie ‚Gruppenzugehörigkeit‘

	Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1					-.050
	Gruppenzugehörigkeit	-.350	3.984	-.020	
Modell 2					.170
	Gruppenzugehörigkeit	2.857	3.765	.160	
	Klassenklima	.486	.194	.530	
Modell 3					.237*
	Gruppenzugehörigkeit	-.580	4.177	-.033	
	Klassenklima	.462	.186	.504	
	Sozialverhalten	.241	.147	.363	
Modell 4					.312*
	Gruppenzugehörigkeit	.636	4.030	.036	
	Klassenklima	.412	.179	.450*	
	Sozialverhalten	.232	.072	.349	
	Einstellung zu Inklusion	.124	.072	.325	

Anmerkung: N = 32-59, * $p < .05$

Aus Tabelle 41 wird ersichtlich, dass im Modell 1 der Prädiktor ‚Gruppenzugehörigkeit‘ 5 Prozent der Varianz in der sozialen Integration des Kindes erklärt ($\text{ANOVA}_{\text{Modell 1}}: F(1,20) = 0,008$, n.s.). Gehört der Schüler zu der Gruppe, die keine Schulbegleitung erhält, ist der Wert der sozialen Integration um 0,350 Punkte geringer ($\beta = -.020$, n.s.) als in der Gruppe der Schüler, die eine Schulbegleitung erhalten. Das negative Vorzeichen vor dem Wert des Anteils erklärter Varianz deutet allerdings auf eine schlechte Passung des Modells 1 auf die Daten hin.

Im Modell 2 erklärt die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ mit dem hinzugenommenen Prädiktor ‚Klassenklima‘ bereits 17 Prozent der Varianz in der sozialen Integration des Kindes ($\text{ANOVA}_{\text{Modell 2}}: F(2,19) = 3,180$, n.s.). Im Modell 2 handelt es sich bei der Variable ‚Klassenklima‘ um die stärkere Einflusskomponente ($\beta = .530$, n.s.). Erhöht sich der Wert des Klassenklimas um einen Punkt, steigt der Wert der sozialen Integration um 0,486 Punkte an. Der Einfluss der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ erhöht sich im Vergleich zu Modell 1 stark und erhält ein positives Vorzeichen ($\beta = .160$, n.s.).

Im Modell 3 steigt der Anteil erklärter Varianz mit Hinzunahme des Prädiktors ‚Sozialverhalten‘ auf 23,7 Prozent ($\text{ANOVA}_{\text{Modell 3}}: F(3,18) = 3,180$, $p < .05$). Die stärkste Einflusskomponente bleibt dabei die Variable ‚Klassenklima‘ ($\beta = .504$, n.s.). Steigt der Wert des Klassenklimas um einen Wert, steigt der Wert der sozialen Integration um .462 Punkte an. Die neu hinzugenommen Variable ‚Sozialverhalten‘ stellt die zweitstärkste Einflusskomponente dar ($\beta = .363$, n.s.). Der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit dagegen wird im Modell 3 abgeschwächt und erhält ein negatives Vorzeichen ($\beta = -.033$, n.s.).

Das Gesamtmodell (Modell 4) integriert die Variable ‚Einstellung zur Inklusion‘ und erklärt schließlich mit 31,2 Prozent den höchsten Anteil der Varianz der sozialen Integration (ANOVA_{Modell 4}: $F(4,17) = 3,381, p < .05$). Die stärkste Einflusskomponente bildet dabei weiterhin die Variable ‚Klassenklima‘ ($\beta = .450, p < .05$), wird jedoch durch die Hinzunahme des neuen Prädiktors ‚Einstellung zu Inklusion‘ im Vergleich zu Modell 3 abgeschwächt. Auch die Variable ‚Sozialverhalten‘ wird durch die Hinzunahme des Prädiktors ‚Einstellung zu Inklusion‘ im Vergleich zu Modell 3 leicht abgeschwächt ($\beta = .349, n.s.$) und weist einen ähnlich hohen Einfluss wie der Prädiktor ‚Einstellung zu Inklusion‘ auf ($\beta = .325, n.s.$). Der Einfluss der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ bleibt weiterhin sehr gering ($\beta = .036, n.s.$), erhält jedoch wieder ein positives Vorzeichen.

Zusammenfassend erklären der klassenbezogene Faktor ‚Klassenklima‘, der personale Faktor ‚Sozialverhalten‘ des Kindes, die lehrkraftbezogene Variable ‚Einstellung zu Inklusion‘ sowie die Variablen ‚Gruppenzugehörigkeit‘ im Gesamtmodell 31,2 Prozent der Varianz der Variable ‚soziale Integration‘. Die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ weist dabei eine vergleichsweise geringe Erklärungskraft auf. Demnach kann die Alternativhypothese H_1 bei Hypothesenset (11) verworfen und die Nullhypothese H_0 angenommen werden.

5 DISKUSSION

Zum Abschluss der vorliegenden Arbeit werden nach der Rekapitulation der Ziele die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst, interpretiert, in die theoretischen Vorarbeiten eingeordnet und Forschungsdesiderate formuliert. In einem zweiten Schritt folgt die kritische Bilanzierung der Untersuchungsmethode. Anschließend werden praktische Implikationen für die Praxis der Schulbegleitung vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen abgeleitet.

5.1 Zusammenfassung

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit bestand darin, Effekte von Schulbegleitungen auf die soziale Integration von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung zu untersuchen. Diese Schüler stellen an Regelschulen eine sozial besonders stark abgelehnte Gruppe dar (z. B. Schwab, 2014), was in unterschiedlichen individuellen und systemischen Ursachen begründet liegt. Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention erhalten diese Schüler immer häufiger eine Schulbegleitung, die den Regelschulbesuch ermöglichen soll. Schulbegleitungen stellen jedoch noch eine relativ junge Profession an Schulen dar, deren Effekte noch nicht hinreichend untersucht worden sind (vgl. Kap. 2.2.3). Es existieren nur wenige Studien aus Deutschland und internationale Studien lassen sich nur eingeschränkt mit dem deutschen System der Schulbegleitung vergleichen. Diejenigen Studien, die sich als relevant herausstellen, liefern darüber hinaus widersprüchliche Antworten auf die Frage, ob Schulbegleitung eine förderliche oder hemmende Maßnahme für soziale Integration darstellt. Anhand von relevanten Variablen wurde theoretisch und empirisch untersucht, welchen Effekt die Maßnahme Schulbegleitung ausübt.

Da noch keine Modelle zu Bedingungsfaktoren von Schulbegleitung auf soziale Integration existieren, wurden diese Faktoren aus vorhandenen empirischen Studien und Metaanalysen herausgearbeitet. Obwohl diese Publikationen theoretisch und methodisch unterschiedlich waren, konnten der *Erhalt* einer Schulbegleitung sowie *individuelle, systemische und interaktionelle Merkmale* der Schulbegleitung als relevante Faktoren identifiziert werden. Um die Effekte der Schulbegleitung im zweiten Schritt in den lebensweltlichen und schulischen *Kontext* des Schülers einzubetten, wurde sich zweier Modelle bedient, die Bedingungsstrukturen persönlicher Entwicklung sowie schulischer Leistung schematisch systematisieren (Helmke, 2012; Bronfenbrenner et al., 1981). Da noch keine solche Modelle im Hinblick auf soziale Integration existiert, wurden die Bestandteile beider vorhandener Modelle im Hinblick auf soziale Integration adaptiert und mit bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen untermauert. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden anschließend Faktoren des Kindes selbst, der Familie sowie der schulischen Akteure untersucht.

Ausgehend von den Implikationen dieser theoretischen Vorarbeiten wurden zwei empirische Untersuchungen realisiert und der Effekt des Erhalts sowie der Effekt relevanter Merkmale der Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung

anhand eines t-Tests sowie Korrelations- und Regressionsanalysen untersucht. Zudem wurde der Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung im Kontext weiterer Variablen des Kindes, der Familie, der Klasse, der Lehrkraft sowie der Schule analysiert.

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit liegt in der Einschätzung der sozialen Integration anhand psychometrischer Skalen (vgl. z. B. Tab. 7). Diese Einschätzung wurde in der vergleichbaren Studie von Zauner und Zwosta (2014) anhand von Einzelindikatoren durchgeführt, die die persönliche Meinung der Befragten im Hinblick auf den Effekt von Schulbegleitungen widerspiegeln. Vorliegende Studie dagegen erlaubt eine differenziertere Messung der Effekte anhand der eingesetzten psychometrischen Skalen. Eine weitere Besonderheit stellt der quasi-experimentelle Vergleich zweier Gruppen von Lehrkräften dar, um den Einfluss des Erhalts von Schulbegleitung zuverlässiger zu bestimmen. Solche vergleichenden Analysen stellen in diesem Forschungsbereich bisher eine Seltenheit dar (vgl. Kap. 2.2.3). Schließlich wird erstmals im Zusammenhang mit der Beforschung von Effekten von Schulbegleitungen die Frage untersucht, in welchem Verhältnis der Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung zu Effekten externer Faktoren weiterer Akteure auf soziale Integration steht.

Im Folgenden gilt es, die Untersuchungsergebnisse geordnet nach Fragestellungen zusammenzufassen, zu interpretieren, in den bisherigen Stand der Forschung einzuordnen sowie Forschungsdesiderate zu formulieren.

5.2 Interpretation, Einordnung und Diskussion der Ergebnisse

Zu Beginn wird auf die Ergebnisse der Untersuchung der Fragestellung I eingegangen. Diese werden interpretiert und in den aktuellen Stand der Forschung eingeordnet. Daraufhin werden daraus Forschungsdesiderate abgeleitet.

5.2.1 Bedeutung des Erhalts einer Schulbegleitung für soziale Integration

Fragestellung I lautete, welchen Einfluss der Erhalt einer Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung ausübt. Bereits die deskriptiven Statistiken der Variable ‚soziale Integration‘ in der Gruppe mit und ohne Schulbegleitung deuteten auf einen Unterschied zwischen den Gruppen im Hinblick auf soziale Integration hin. Der Mittelwert der Variable ‚soziale Integration‘ fiel bei der Gruppe mit Schulbegleitung um 14.31 Prozent höher aus. Der t-Test lieferte anschließend die Bestätigung dieses Unterschiedes, $t(54) = 2.25, p = .028$. Somit wies die Gruppe mit Schulbegleitungen eine höhere soziale Integration auf als die Gruppe ohne Schulbegleitung. Aus diesem Grund kann im Rahmen des ersten Hypothesensets (1) die Nullhypothese H_0 , die keinen Unterschied zwischen den Gruppen postuliert, verworfen und die Alternativhypothese H_1 , die einen ungerichteten Unterschied annimmt, unterstützt werden.

Wie kann dieser Befund nun im Hinblick auf die theoretische Basis dieser Arbeit interpretiert werden und welche Forschungsdesiderate ergeben sich daraus?

Dieses Ergebnis bestätigt die Befunde von Zauner und Zwosta (2014), Dworschak (2012a), Brock und Carter (2013), Sharma und Salend (2016), Webster und Blatchford (2015), Groom und Rose (2005) sowie Rutherford (2012). Die Autoren ermittelten in ihren Studien positive Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration des Kindes, was in der vorliegenden Studie 1, die sich auf den Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung konzentriert hat, bestätigt wird. Das Ergebnis legt zudem nahe, dass die positiven Effekte des Erhalts einer Schulbegleitung im Vergleich zu möglichen negativen Effekten durch Stigmatisierung, der damit einhergehenden negativen Effekte sozialer Vergleichsprozesse (Rujis & Peetsma, 2009) und der Abschirmung überwiegen. Dies bedeutet, dass die möglichen negativen Effekte durch den Erhalt einer Schulbegleitung, die in einigen Studien verdeutlicht werden (Herz et al., 2018; Symes & Humphrey, 2012; Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Lübeck, 2016; Sharma & Salend, 2016), deren positive Effekte nicht aufheben. Somit ist tendenziell von einem positiven Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung auf soziale Integration auszugehen. Da zudem weder das Schulbesuchsjahr des Kindes noch dessen Störungsform, die sich in der Stichprobe zwischen den beiden Gruppen initial unterschieden, einen Zusammenhang mit sozialer Integration aufwiesen (vgl. Kap. 4.3.2), wird der positive Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung noch einmal untermauert.

Über die genauen Prozessvariablen, die zu diesem positiven Zusammenhang führen, kann aus diesem Ergebnis jedoch keine Aussage getroffen werden, da lediglich der Erhalt vs. kein Erhalt einer Schulbegleitung fokussiert wurde und keine Prozesse im Unterricht beobachtet oder erfragt wurden. Es kann jedoch vermutet werden, dass der Erhalt einer Schulbegleitung positiv durch eine intensive Wahrnehmung und Beobachtung des begleiteten Kindes durch die Schulbegleitung und individuelle Hilfen wirken kann. Dies kann von einer oder mehreren Lehrkräften im Angesicht einer regulären Schulklassse weniger gut leistbar sein. Die genauen Prozesse, die zu positiven Effekten des Erhalts einer Schulbegleitung führen, können in einer Anschlussuntersuchung zuerst qualitativ sondierend und dann quantitativ prüfend unter Einbezug der wenigen bisherigen empirischen Befunde untersucht werden.

Weiterhin deutet das Ergebnis darauf hin, dass der Erhalt einer Schulbegleitung die soziale Integration auch bei einer schwierigen sozial integrativen Ausgangslage der Schüler verbessern kann. Dieser Aspekt wird in vorliegender Studie allerdings nicht abschließend geklärt, da kein Vergleich mit einer Schülergruppe ohne Beeinträchtigung durchgeführt wurde. Dies könnte in einem weiteren Projekt mit einem geeigneteren Forschungsdesign mit Vergleichsgruppen untersucht werden.

Gleichzeitig muss der Umstand betrachtet werden, dass Schüler mit einer seelischen Beeinträchtigung an inklusiven Schulen eine schlechtere Ausgangslage sozialer Integration aufweisen. Durch den ermittelten positiven Effekt der Schulbegleitung kann dieser initiale Nachteil teilweise kompensiert werden. Hierbei stellt sich jedoch die ethische Frage, ob schulische Inklusion von Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen (vgl. Kap. 2.1.1) mit ihrem negativen Effekt auf die Ausgangslage sozialer Integration und die erst langfristig wirkende Kontakthypothese Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung zugemutet werden kann.

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse der Hypothesensets (2) bis (5) berichtet, in den Stand der Forschung eingeordnet und Forschungsdesiderate abgeleitet.

5.2.2 Bedeutung von Merkmalen der Schulbegleitung für soziale Integration

Fragestellung II lautete, wie der Zusammenhang von personalen, systemischen und interaktionellen Variablen der Schulbegleitung mit der sozialen Integration des begleiteten Kindes mit seelischer Beeinträchtigung beschaffen ist. Zur Untersuchung der Bedingungsfaktoren von Schulbegleitung für soziale Integration wurden acht theoretisch hergeleitete, schulbegleitungsbezogene Merkmale analysiert. Dazu wurde die übergeordnete Fragestellung II anhand der Hypothesensets (2) bis (5) geprüft. Die Korrelationsanalyse mit sozialer Integration ergab einen signifikanten, positiven Zusammenhang der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ ($r = .221, p < .05$). Dieser Zusammenhang lässt sich als Erhöhung sozialer Integration bei höheren Empathiefähigkeiten der Schulbegleitungen beschreiben. Die Alternativhypothese H_1 des Hypothesenset (2), die einen Zusammenhang zwischen einzelnen personalen Merkmalen und sozialer Integration annimmt, kann demnach in Bezug auf ‚Empathiefähigkeit‘, jedoch nicht auf die Merkmale ‚Qualifikation‘ und ‚Förderung der Selbstständigkeit‘ angenommen werden.

Weder systemische oder interaktionelle Merkmale der Schulbegleitung wiesen einen bedeutsamen Zusammenhang mit sozialer Integration auf. Somit können die Alternativhypothesen der Hypothesensets (3) und (4), die einen Zusammenhang zwischen systemischen sowie interaktionellen Merkmalen und sozialer Integration postulieren, verworfen und die entsprechenden Nullhypothesen H_0 angenommen werden.

Zur Testung des Hypothesensets (5) wurde anschließend eine Regressionsanalyse mit der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ durchgeführt und die Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ aufgrund dessen breiter Streuung in der Stichprobe sowie dessen signifikanter negativer Korrelation mit sozialer Integration ($r = -.211, p < .05$) einbezogen. Der bedeutsame, negative Zusammenhang des Schulbesuchsjahres und der sozialen Integration lässt sich im Sinne einer Abschwächung sozialer Integration mit steigendem Schulbesuchsjahr interpretieren.

Gemeinsam erklären die beiden Variablen ‚Empathiefähigkeit‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ 10,1 Prozent der Varianz der sozialen Integration, wobei ‚Empathiefähigkeit‘ den stärkeren Einflussfaktor darstellt ($\beta = .262, p < .05$). Dabei ist zu beachten, dass durch die Hinzunahme der Variable ‚Schulbesuchsjahr‘ im Modell 2 der Einfluss der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ auf soziale Integration lediglich leicht verstärkt wird. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Variablen sehr wenige gemeinsame Varianzanteile erklären. Auch die fehlende Korrelation zwischen den Merkmalen ‚Empathiefähigkeit‘ und ‚Schulbesuchsjahr‘ untermauern diese These ($r = .000, n.s.$). Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die Empathiefähigkeit der Schulbegleitung einen kleinen, aber bedeutsamen Varianzanteil sozialer Integration erklärt. Trotz der Hinzunahme des Schulbesuchsjahrs bleibt die Erklärungskraft der Empathiefähigkeit bedeutsam.

Wie lassen sich diese Befunde nun in den theoretischen Rahmen der Arbeit einordnen und welche Forschungsdesiderate ergeben sich?

Die Befunde zeigen demnach, dass eine hohe Empathiefähigkeit der Schulbegleitung mit einer stärkeren sozialen Integration des begleiteten Kindes einhergeht. Dieses Ergebnis untermauert die Relevanz der Empathiefähigkeit der Schulbegleitung für soziale Integration, die andere Autoren meist theoretisch, aber auch teilweise empirisch bereits als einen von zahlreichen förderlichen Merkmalen von Schulbegleitung herausgearbeitet haben (Groom & Rose, 2005; sowie Thieck & Griesshaber, 2005; Autismus Hamburg e.V., 2013; ISB, 2010; Mair, 2009; Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e.V., 2013; zitiert nach Geist, 2017, S. 58). Somit stellt eine hohe Empathiefähigkeit, die sowohl eine stark ausgeprägte affektive, aber auch kognitive Komponente beinhaltet, eine wichtige Voraussetzung für die Förderung sozialer Integration dar und sollte in künftig implementierte Ausbildungscurricula von Schulbegleitungen, die beispielsweise Dworschak und Markowetz (2019) in ihrem Beitrag vorschlagen, einbezogen werden. Hierbei könnte eine anschließende Evaluationsstudie Erkenntnisse darüber liefern, inwiefern ein Training zur Förderung von Empathiefähigkeiten bei Schulbegleitungen erfolgreich ist und inwiefern dies die soziale Integration des begleiteten Kindes verbessert.

Die Ergebnisse des Einbezugs der Störvariable ‚Schulbesuchsjahr‘ zeigen außerdem zum einen, dass der theoretisch vermutete negative Zusammenhang mit sozialer Integration (vgl. Kap. 2.3.1) empirisch untermauert werden konnte. So konnte eine Verringerung sozialer Integration mit steigendem Schulbesuchsjahr ermittelt werden. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die soziale Integration eines Kindes mit seelischer Beeinträchtigung in die Klasse mit steigendem Schulbesuchsjahr problematischer werden kann. Zum anderen spricht die geringe Verstärkung der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ durch ‚Schulbesuchsjahr‘ für einen direkten Einfluss der Schulbegleitung auf die soziale Integration, der zumindest durch die untersuchte Störvariable ‚Schulbesuchsjahr‘ nicht stark verändert wird. Dies bestätigt noch einmal die Relevanz der persönlichen Eigenschaften der Schulbegleitung für die soziale Integration des begleiteten Kindes, trotz deren Verflechtung in ein Netz zahlreicher weiterer Akteure und Wirkvariablen (vgl. Abb. 4).

Interessant ist zudem, dass sich keines der anderen in der vorliegenden Studie untersuchten Merkmale der Schulbegleitung als bedeutsam für soziale Integration herausstellte. Es konnte kein bedeutsamer Zusammenhang der Merkmale ‚Qualifikation‘, ‚Förderung der Selbstständigkeit‘, ‚Bezugsform‘, ‚Dauer der Begleitung‘, ‚Aufgabentyp‘ sowie ‚Beziehungsqualität zum Kind‘ und ‚Beziehung zur Lehrkraft‘ mit sozialer Integration ermittelt werden. Dieses Ergebnis widerspricht den Ergebnissen der in Kapitel 2.2.4 genannten Befunde, die größtenteils positive Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen und sozialer Integration postulieren. Allerdings sind aufgrund der erst beginnenden Forschungsaktivitäten im Bereich Schulbegleitung einige der bisherigen Studien hypothesengenerierend oder es handelt sich um konzeptionelle Beiträge.

Beispielsweise wird der Aspekt der formalen Qualifikation und Berufserfahrung als essenziell für eine erfolgreiche Schulbegleitung betrachtet und ist außerhalb des Berufsfeldes der Schulbegleitung gut belegt (vgl. Kap. 2.2.4.2). Im Rahmen vorliegender Studie steht die Variable ‚Qualifikation‘ der Schulbegleitung allerdings in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit der sozialen Integration des Kindes. Dieses Ergebnis bestätigt die derzeit herrschende Praxis, keine

Mindestqualifikation für eine Tätigkeit als Schulbegleitung vorauszusetzen (vgl. Kap. 2.2.2). Hierbei gilt es in weiteren Studien zu untersuchen, ob die Qualifikation der Schulbegleitung durch weitere Variablen vollständig oder teilweise moderiert wird.

Auch das Ergebnis, dass die eingeschätzte Relevanz der Selbstständigkeitsförderung für die Schulbegleitung anhand der Variable ‚Förderung der Selbstständigkeit‘ mit der sozialen Integration des Kindes nicht zusammenhängt, widerspricht dem aktuellen Forschungsstand, in dem die Gefahr der sozialen Ausgrenzung durch die Erziehung des Kindes zur Unselbstständigkeit und Abhängigkeit betont wird (vgl. Kap. 2.2.3.3).

Auch die Variablen ‚Beziehungsqualität zum Kind‘ sowie ‚Beziehung zur Lehrkraft‘ stehen in dieser Studie in keinem bedeutsamen Zusammenhang mit der sozialen Integration des Kindes. Dies widerspricht ebenfalls den bisherigen Studienbefunden, die eine positive und wertschätzende Beziehung zum Kind als einen Bestandteil guter Passung zwischen Kind und Schulbegleitung, die häufig als ‚Matching‘ bezeichnet wird, als essenziell für eine erfolgreiche Schulbegleitung herausstellen (vgl. Kap. 2.2.4.3). Auch eine positive Beziehung zur vorgesetzten Lehrkraft im Sinne einer funktionierenden Zusammenarbeit sowie Arbeitszufriedenheit wird für sehr wichtig für den Erfolg und die Kontinuität einer Schulbegleitung gehalten (vgl. Kap. 2.2.4.4).

Zudem konnte auch der in der Studie von Sommer et al. (2017) postulierte Zusammenhang der Variable ‚Gruppenbezug‘ der Schulbegleitung und sozialer Integration in vorliegender Studie nicht bestätigt werden. Darin wurde die These aufgestellt, dass ein erhöhter Gruppenbezug der Schulbegleitung mit einer verbesserten sozialen Integration des begleiteten Kindes durch die Reduktion von Stigmatisierung und der Vereinfachung sozialer Vergleichsprozesse dadurch, dass alle Kinder eine Unterstützung erhalten, einhergeht.

Auch ein möglicher positiver Einfluss einer kürzeren zeitlichen Dauer der Schulbegleitung auf die soziale Integration, die eine Verringerung einer Stigmatisierung und Abschirmung des begleiteten Kindes nach sich ziehen könnte, konnte nicht bestätigt werden.

Schließlich liefert die vorliegende Untersuchung ebenfalls keine Hinweise darauf, dass häufiger übernommene pädagogische Aufgaben mit einer stärkeren sozialen Integration des Kindes zusammenhängen. Allerdings bestätigt die deskriptive Auswertung der Aufgabenhäufigkeit der Schulbegleitung die Ergebnisse von Weidenhiller und Kollegen (2018), dass die meisten Schulbegleitungen teilweise oder häufig pädagogische Aufgaben übernehmen und somit nicht immer den formalen Vorgaben, dass pädagogische Aufgaben nur durch die Lehrkraft übernommen werden sollen, gerecht werden können (vgl. Tab. 24).

Die unbestätigten Hypothesen vorliegender Studie 2 können einerseits darin begründet liegen, dass in der ad-hoc Stichprobe trotz einer angemessenen Stichprobengröße von $n = 108$ nicht die erforderliche Varianz der Variablen vorhanden war, um signifikante Unterschiede detektieren zu können. Andererseits können die unbestätigten Hypothesen jedoch darauf hinweisen, dass weitere Faktoren, die außerhalb der Schulbegleitung liegen, zur Vorhersage sozialer In-

tegration bedeutsamer sein können. Einen Hinweis darauf liefert bereits das theoretische Modell von Arndt und Kollegen (2017), das die Verflechtung der Schulbegleitung mit weiteren Akteuren verdeutlicht (vgl. Kap. 2.2.4). Ein weiterer Hinweis darauf ist die Bedeutsamkeit des Schulbesuchsjahres für die kindliche soziale Integration, die neben der Variable ‚Empathiefähigkeit‘ ermittelt wurde.

Forschungsdesiderate im Rahmen der Untersuchung der Fragestellung II ergeben sich für den Bereich der vertieften Analyse der identifizierten Variablen der Schulbegleitung im Hinblick auf soziale Integration. Dafür bieten sich beispielsweise Vergleiche von Gruppen von Schulbegleitungen mit längerer und kürzerer Einsatzdauer gemäß dem Forschungsdesign der Studie 1 an. Im Hinblick auf die aktuelle Debatte über die Art und Weise der Qualifizierung von Schulbegleitungen in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe (Dworschak & Markowetz, 2019) können diese vertieften Untersuchungen wertvolle Beiträge liefern.

5.2.3 Bedeutung externer Variablen für soziale Integration

Der letzte Schritt vorliegender Untersuchung ist die Verortung des Einflusses der Schulbegleitung im Kontext 14 weiterer Merkmale des Kindes, der Klasse, der Lehrkraft und der Schule (vgl. Tab. 3). Fragestellung III lautete dabei, welche Zusammenhänge die externen Variablen des Mikro-, Exo- und Mesosystems des Kindes mit sozialer Integration aufweisen. Anschließend lautete Fragestellung IV, wie sich der Einfluss der Gruppenzugehörigkeit unter Kontrolle externer Variablen verändert.

Zur Beantwortung der Fragestellung III wurden die Zusammenhänge dieser Variablen mit sozialer Integration anhand der Hypothesensets (6), (7), (8), (9) und (10) geprüft. Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen deuten auf die Variablen ‚Gruppenzugehörigkeit‘ ($r = .286, p < .05$), ‚Sozialverhalten‘ ($r = .438, p < .01$), ‚Klassenklima‘ ($r = .618, p < .01$) sowie ‚Einstellung zur Inklusion‘ ($r = .330, n.s.$) als bedeutsam für soziale Integration hin. Dabei ist zu beachten, dass diese Variablen signifikant mit sozialer Integration korrelieren, allerdings untereinander lediglich schwache Korrelationen aufweisen. Dies ist ein Zeichen für die Unabhängigkeit der Variablen voneinander.

Sehr schwache Zusammenhänge wurden dagegen zwischen den Merkmalen des Exosystems des Kindes (‚Freizeit‘, ‚Erstsprache‘, ‚Bildungsstand der Eltern‘) und sozialer Integration sowie dem schulischen Merkmal (‚Schulprofil Inklusion‘) und sozialer Integration ermittelt. Somit kann bereits hier für die Hypothesensets (7) und (10) die Nullhypothese H_0 angenommen und die Alternativhypothese H_1 verworfen werden.

Im Gegensatz zum Ergebnis der aus Studie 2, das die Bedeutsamkeit des Merkmals Schulbesuchsjahr für soziale Integration nahelegt (vgl. Kap. 5.2.2), konnten in diesem Untersuchungsabschnitt, der auf Studie 1 basiert, keine Hinweise auf diesen Zusammenhang gefunden werden. Dies könnte auf die Stichprobenziehung dieser Studie zurückzuführen sein, bei der auf eine möglichst geringe Streuung des Merkmals ‚Schulbesuchsjahr‘ geachtet wurde (Grundschulstufen 1 bis 4). Dies hatte zum Ziel, zur Prüfung des Hypothesensets (1) möglichst gut vergleich-

bare Gruppen zu erhalten. Andererseits könnte der Grund auch darin liegen, dass sich die soziale Integration zwischen erster und vierter Jahrgangsstufe tatsächlich noch nicht bedeutsam verändert und dies erst mit dem Übergang in die Sekundarstufe stärker zum Tragen kommt (vgl. Kap. 2.3.1).

Zur Beantwortung der Fragestellung IV wurden die Variablen ‚Gruppenzugehörigkeit‘, ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘ im Hinblick auf ihren Anteil erklärter Varianz der Variable ‚soziale Integration‘ untersucht. Dies erfolgt zur Prüfung des Hypothesensets (11). Anhand der deskriptiven Ergebnisse ist hierbei bereits zu erkennen, dass lediglich geringe Unterschiede zwischen der Gruppe mit und ohne Schulbegleitung im Hinblick auf das Sozialverhalten, das Klassenklima sowie die Einstellung zu Inklusion bestehen (vgl. Abb. 8).

Diesen Sachverhalt bestätigen schließlich die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse. Die Variablen ‚Gruppenzugehörigkeit‘, ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ sowie ‚Einstellung zu Inklusion‘ erklären gemeinsam 31,2 Prozent der Varianz sozialer Integration. Die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ weist bereits in Modell 2 den geringsten Einfluss auf die soziale Integration auf ($\beta = .160$, n.s.) und wird durch die Hinzunahme der Variablen ‚Sozialverhalten‘ und ‚Einstellung zu Inklusion‘ im Modell 3 weiterhin stark abgeschwächt ($\beta = -.033$, n.s.). Insgesamt legt das Ergebnis nach dem Einbezug aller Variablen in Modell 4 nahe, dass externe Variablen des Kindes (‚Sozialverhalten‘), der Klasse (‚Klassenklima‘) und der Lehrkraft (‚Einstellung zu Inklusion‘) die soziale Integration stärker beeinflussen als die Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ ($\beta = .036$, n.s.). Somit kann die Alternativhypothese H_1 des Hypothesensets (11) nicht unterstützt werden.

Wie können die Ergebnisse nun im Hinblick auf die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit interpretiert und diskutiert werden?

Der ermittelte Zusammenhang der drei externen Variablen mit sozialer Integration bestätigt die Befunde der in Kapitel 2.3 berichteten Studienergebnisse. In zahlreichen Studien wurde bereits ein Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten eines Kindes und dessen sozialer Integration in die Klasse festgestellt (z. B. Frostad & Pjil, 2007; Petermann & Petermann, 2013; Schwab, 2014). Ein sozial verträgliches Verhalten, was aus gut ausgeprägten Selbst- und Sozialkompetenzen entstehen kann, steht in einem positiven Zusammenhang mit der sozialen Integration dieses Kindes, da es von Mitschülerinnen und Lehrkräften leichter verstanden und mit diesem leichter kommuniziert und interagiert werden kann.

Dies gilt auch für das soziale Klassenklima als förderlichem Faktor für soziale Integration (Eder, 2002; Rauer & Schuck, 2004), das einen wichtigen Aspekt des gesamten Klassenklimas darstellt und die Umgangsnormen und Werte in der Klassengemeinschaft widerspiegelt. Es konnte zudem ein starker positiver Zusammenhang des sozialen Klassenklimas mit der sozialen Kompetenz der Klasse ermittelt werden ($r = .753$, $p < .01$), was auf die Kongruenz dieser beiden Konzepte hinweist und die Ausführungen von Kanning (2002) bestätigt, dass hohe soziale Kompetenzen zu vermehrtem sozialen Verhalten führen.

Schließlich wird auch eine positive Haltung der Lehrkraft im Hinblick auf Inklusion als förderlich für eine angemessene soziale Integration der Schüler ermittelt, was der bisherigen Studienlage entspricht (z. B. Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2008). Hierbei wird deutlich, dass eine positive Haltung der Lehrkraft gegenüber der Angemessenheit der akademischen und sozialen Förderung von Schülerinnen mit Förderbedarf an Regelschulen, gegenüber den Chancen von heterogenen Klassen (kognitive Komponente von Einstellungen) sowie bei einer hohen Selbstsicherheit und Selbstvertrauen beim Unterrichten in inklusiven Umgebungen (affektive Komponente) mit einer erhöhten sozialen Integration der Kinder mit seelischer Beeinträchtigung einhergeht.

Insgesamt zeigte sich, dass individuelle soziale Voraussetzungen, soziale Voraussetzungen auf Klassenebene sowie die inklusive Haltung der Lehrkräfte unter Kontrolle der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ die stärksten Zusammenhänge mit sozialer Integration aufwiesen. Dieses Ergebnis zeigt zudem, dass der direkte Einfluss des Erhalts einer Schulbegleitung im Vergleich zu diesen externen Faktoren gering ausfällt.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist die ermittelte Unabhängigkeit sozialer Integration von den unterschiedlichen Störungsbildern innerhalb des Spektrums seelischer Beeinträchtigungen (vgl. Kap. 2.3.1.1). Insgesamt weisen die untersuchten Schüler mit seelischer Beeinträchtigung in einer zusätzlichen deskriptiven Auswertung zwar im Vergleich zu einer von Rauer und Schuck (2004) erhobenen Normstichprobe neurotypischer Schülerinnen eine geringere soziale Integration auf. Unterschiede zwischen den untersuchten Störungsbildern ADHS oder ASS konnten jedoch nicht ermittelt werden. Dagegen stellte sich das Sozialverhalten des Kindes als bedeutsam für soziale Integration heraus. Dies weist darauf hin, dass den Störungsbildern zugrundeliegende Kompetenzen für die Einschätzung sozialer Integration aussagekräftiger sein können als isolierte Störungsbilder.

Weiterhin sollen nun nicht gefundene Zusammenhänge zwischen den untersuchten Variablen thematisiert werden, die sich in sehr kleinen Effektstärken äußerten. Obwohl in vorliegender Studie keine Zusammenhänge zwischen dem Freizeitverhalten des Kindes in Sinne der Eingebundenheit in Vereine und sozialer Integration, aber auch der Erstsprache des Kindes sowie des elterlichen Bildungsstandes im Sinne der familiären Effekte und sozialer Integration gefunden wurden, kann dies nur im Verhältnis zu den anderen untersuchten Variablen interpretiert werden. Da der bisherige Forschungsstand von einem vorhandenen Zusammenhang zwischen diesen Variablen und der sozialen Integration des Kindes ausgeht (vgl. Pekrun, 2001; Kuschel, 2014; Becker & Beck, 2010), kann aus dem Ergebnis der vorliegenden Untersuchung geschlossen werden, dass diese Variablen im Vergleich zu den Variablen ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ und ‚Einstellung der Lehrkraft zu Inklusion‘ eine geringere direkte Rolle spielen. Interessant wäre hierbei eine Anschlussuntersuchung der Frage, welche direkten oder moderierenden Effekte diese Variablen auf die soziale Integration der Schülerin in die Klasse ausüben. Eine weitere Begründung für die nicht gefundenen Zusammenhänge könnte in der Schwierigkeit für die Lehrkräfte liegen, diese Variablen zuverlässig einzuschätzen.

Auch die postulierten Zusammenhänge weiterer Faktoren des Mesosystems Klasse mit sozialer Integration, also der Variablen ‚Klassenkompositionen‘ sowie ‚Klassengröße‘, konnten nicht bestätigt werden. Im Hinblick auf die Klassenkomposition konnte kein Zusammenhang der Anzahl von Schülern mit Förderbedarf in der Regelschulklasse ermittelt werden. Auch die Klassengröße wies keinen Zusammenhang mit sozialer Integration auf, was womöglich auch an der zu geringen Streuung des Merkmals liegt, um Unterschiede erfassen zu können. Diese Faktoren könnten allerdings auch im Gegensatz zum Klassenklima weniger bzw. indirekt wirksame Faktoren darstellen. Dies würde für eine erhöhte Wichtigkeit individueller sowie klassenbezogener sozialer Voraussetzungen sowie der Haltung der Lehrkraft für soziale Integration sprechen, die Nachteile von Heterogenität sowie einer großen Gruppengröße kompensieren können.

Des Weiteren konnte ebenfalls kein Zusammenhang sozialer Integration mit der Erfahrungsdauer von Lehrkräften mit inklusivem Unterricht ermittelt werden. Dies widerspricht den bisherigen Studien (vgl. Kap. 2.3.4.1), die Experten in ihrem Gebiet effektivere Problemlösekompetenzen im Vergleich zu Novizen zuschreiben und das Erfahrungswissen als zentral für professionelles Handeln betrachten. Um diesen Widerspruch zu erklären, bedarf es möglicherweise eines differenzierteren Blicks auf die Qualität der Berufserfahrung sowie der Art und Weise, wie die Lehrkraft die soziale Integration in die Klasse fördert oder fördern kann, da die vorliegende Studie aufgrund der Querschnittsdaten Interpretationsgrenzen bietet. Andererseits könnte der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen durch Mediatorvariablen wie die inklusive Haltung der Lehrkraft aufgehoben worden sein.

Auch wurde in dieser Studie kein Zusammenhang des Schulprofils Inklusion mit sozialer Integration des Kindes gefunden. Dieser Zusammenhang ist insgesamt noch wenig empirisch erforscht, aber es wird allgemein angenommen, dass die Bedingungen für erfolgreiche soziale Integration eines Kindes mit seelischer Beeinträchtigung in die Klasse an einer Schule mit Schulprofil Inklusion eher gegeben sind, da zusätzliche Ressourcen bereitstehen, die auch zur Bildung einer inklusiven Haltung der Lehrkräfte beitragen (vgl. Boban & Hinz, 2003). Zur Interpretation dieses Ergebnisses kann deshalb die These aufgestellt werden, dass der Effekt des Schulprofils Inklusion auf soziale Integration durch die Einstellung der Lehrkraft auf Inklusion vermittelt sein kann. Auch hier wäre eine Anschlussuntersuchung interessant, die sich mit den Effekten eines Schulprofils Inklusion auf die soziale Integration von Kindern mit seelischer Beeinträchtigung, beispielsweise an Schulen vor und nach einem Erhalt des Profils, befasst. Dies würde ebenfalls wertvolle Hinweise für den Stand inklusiver Schulentwicklung an bayerischen Schulen geben.

Im Hinblick auf den Stellenwert einer Schulbegleitung im Vergleich zu diesen einbezogenen Variablen wurden bisher noch keine Studien durchgeführt. Somit deutet das Ergebnis der vorliegenden Studie darauf hin, dass, gemäß den beiden transaktionalen Modellen in Bezug auf schulische Leistung (Helmke, 2012) sowie in Bezug auf die persönliche Entwicklung (Bronfenbrenner et al., 1981), der Stellenwert von Schulbegleitung im Hinblick auf soziale Integration stets im Zusammenspiel mit anderen Variablen eingeschätzt werden muss. Betrachtet man die Einflussstärke der untersuchten externen Variablen, so ist die soziale Integration eines Kin-

des hauptsächlich von dem Klima in der Klasse, d. h. von den Mitschülern, sowie von der Ausprägung des Sozialverhaltens des Kindes selbst abhängig. Als ähnlich einflussreicher Faktor auf die soziale Integration wie die Variable ‚Sozialverhalten‘ stellt sich zudem die Einstellung der Lehrkraft zu Inklusion heraus. Dieses Ergebnis macht deutlich, wie stark eine Lehrkraft die soziale Integration eines Kindes in die Klasse beeinflussen kann und beispielsweise auch schwieriges Sozialverhalten des Kindes in der Klasse und dessen Wahrnehmung durch die Mitschülerinnen steuern kann. Weit dahinter positioniert sich erst der Einfluss der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘, also der Einfluss des Erhalts einer Schulbegleitung. Dieses Ergebnis sagt aus, dass die Tatsache, ob eine Schülerin mit seelischer Beeinträchtigung eine Schulbegleitung erhält oder nicht, einen geringeren Einfluss auf die soziale Integration des Kindes im Vergleich zu Lehrkräften oder Mitschülern ausübt. Dieses Ergebnis kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, im Rahmen der Diskussion der Rolle der Schulbegleitung in der schulischen Inklusion diese im Gegensatz zum Stellenwert von Lehrkräften und Mitschülern nicht über zu bewerten. Dies trifft sowohl auf mögliche positive als auch auf negative Einflüsse der Schulbegleitung auf die soziale Integration des Kindes zu (vgl. Kap. 2.2.3). Insgesamt ist jedoch zu beachten, dass mit diesen vier Faktoren nur ca. ein Drittel der Varianz sozialer Integration erklärt werden kann.

Es wäre daher aufschlussreich, weitere mögliche Einflussvariablen auf soziale Integration in künftige Studien einzubeziehen, beispielsweise die in Kapitel 2.1.3 angesprochene Schulleistung des Kindes, aber auch weitere Variablen der Lehrkraft wie z. B. das Classroom Management. Insgesamt wäre es denkbar, nach dem Vorbild von John Hatties Metaanalyse zu Einflussfaktoren auf schulische Leistung eine umfassende Zusammenschau bisheriger empirischer Studien, die sich mit Einflussfaktoren auf die soziale Integration befassen, vorzunehmen. In vorliegender Studie wurde dies bereits in ersten Ansätzen versucht (vgl. Kap. 2.3).

Nach der Diskussion der Untersuchungsergebnisse folgen nun die Diskussion der eingesetzten Forschungsmethode sowie die Erläuterung der Grenzen der Aussagekraft der Daten.

5.3 Diskussion und Limitationen der Methode

Im Folgenden wird die forschungsmethodische Gestaltung der Studie 1 und Studie 2 auf der Ebene der Datenqualität, der Repräsentativität, der Validität sowie des Forschungsdesigns reflektiert.

5.3.1 Einschätzung sozialer Integration

Im Rahmen dieser Untersuchungen wurde die soziale Integration der Schüler aus der Sicht der Lehrkräfte (Studie 1) sowie der Schulbegleitungen (Studie 2) erhoben. Im Hinblick auf die Datenqualität der Fremdeinschätzungen sozialer Integration lässt sich vermuten, dass die Inhaltsvalidität der Dimension ‚Innensicht‘, die die Gefühle sozialer Integration der Schüler widerspiegelt, eingeschränkt sein kann. Hierbei kann unterschieden werden, ob eine Lehrkraft (Studie 1) oder eine Schulbegleitung (Studie 2) die Einschätzungen vorgenommen hat. Aufgrund

des Einzelfallbezugs der Schulbegleitung und des intensiveren Kontaktes mit der begleiteten Schülerin kann diese deren mögliche Emotionen tendenziell zuverlässiger einschätzen als eine Lehrkraft. Im Hinblick auf die ‚Außensicht‘ sozialer Integration, d. h. der Bewertung von Interaktionen zwischen Mitschülern und der Schülerin mit seelischer Beeinträchtigung, kann aufgrund der Beobachtbarkeit von Verhalten auf eine angemessene Zuverlässigkeit der Fremdeinschätzung geschlossen werden, wobei kein Unterschied zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und der Schulbegleitungen angenommen wird.

Zur Erhöhung der Qualität der Daten sowie im Rahmen der Stärkung von Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung an sie betreffenden Untersuchungen lässt sich zudem anmerken, dass eine *Selbsteinschätzung* der sozialen Integration durch die Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung angestrebt werden sollte. Zahlreiche Studien (z. B. Wiczerkowski et al., 1973; Nicholls, 1979; Helmke, 1993; Marsh, Crade & Debus, 1998; zitiert nach Rauer & Schuck, 2004) haben bereits einen erheblichen Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung einer Variablen belegt. Es besteht die Herausforderung, ein valides Instrument für die Erhebung der Selbsteinschätzung sozialer Integration aus Sicht von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung zu entwickeln, das auch auf größere Stichproben angewendet werden kann. Es sollte einerseits gut handhabbar sein und andererseits relevante Dimensionen sozialer Integration abdecken.

Beispielsweise könnte die Skala SI des FEES als Online-Version für einzelne Schüler mit einer seelischen Beeinträchtigung eingesetzt werden. Diese Skala ist dezidiert sprachlich und inhaltlich für Schülerinnen im Grundschulalter geeignet, testtheoretisch überprüft und ist zudem auch mit Schülern mit Förderbedarf erprobt worden. Zudem müssten die Lehrkräfte und Schulbegleitungen im Informationsschreiben darauf hingewiesen werden, bei Bedarf die Schüler bei der Bearbeitung des Schülerfragebogens zu unterstützen. Auch sollten während der Untersuchung Nachfassungen ggf. fehlender Daten unternommen werden.

Zudem müssen weitere Aspekte beim Einsatz eines solchen Onlinefragebogens beachtet werden. Dies können beispielsweise erhöhte Anforderungen beim Umgang mit einem Online-Bogen im Gegensatz zu einem Papier-Fragebogen, nicht ausreichende technische Voraussetzungen zur Bearbeitung des Bogens an der Schule, aber auch eine mangelnde Einwilligung der Erziehungsberechtigten zur Teilnahme des Kindes an der Befragung sein. Ein Online-Bogen stellt größere Anforderungen an die Auge-Hand-Koordination sowie an die Orientierungsfähigkeit auf einer digitalen Oberfläche, die an Schulen im Vergleich zur Bearbeitung von Aufgaben in Papierform weniger häufig geübt werden. Zudem stehen aktuell die geforderten technischen Voraussetzungen zur Bearbeitung von Online-Bögen an Schulen, die von Schülerinnen genutzt werden können, noch nicht flächendeckend zur Verfügung. Deswegen erscheint es bei Befragungen an Schulen derzeit noch notwendig, die Befragungsinstrumente auch in einer Papier-Bleistift-Ausführung anzubieten.

Schließlich gilt es ggf. durch Schulungen oder durch die persönliche Anwesenheit der Forschenden, Eltern für eine Einwilligung für die Untersuchung zu gewinnen sowie eine nieder-

schwellige Bearbeitung der Skalen zu ermöglichen. Dies kann vor allem im Rahmen einer Forschungsgruppe umgesetzt werden, um eine große Stichprobe zu erreichen. Zudem muss die Skala des FEESS im Vorfeld intensiver mit Schülerinnen mit unterschiedlichen Förderbedarfen erprobt werden. Als ein weiterer Ausgangspunkt für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens könnte die sog. ‚Netzwerkkarte‘, ein qualitatives Instrument zur Erhebung der Innensicht von Schülerinnen auf ihre Beziehungen zu Mitschülerinnen, dienen (Dworschak, 2004). Diese geht allerdings mit größeren datenschutzrechtlichen Einschränkungen aufgrund personenbezogener Daten einher als die Selbsteinschätzung der sozialen Integration auf einer mehrstufigen Skala. Insgesamt ist jedoch hervorzuheben, dass die Erhebung solcher Daten durch Fremdeinschätzung vor allem in der sonderpädagogischen Forschung ein derzeit noch gängiges Verfahren darstellt.

5.3.2 Repräsentativität der Stichprobe

Die Qualität der Stichprobe stellt eine weitere wichtige Bedingung für eine hohe Datenqualität dar. Die Stichprobe der Studie 1 kann als proportionale Zufallsstichprobe bezeichnet werden, mit denen eine möglichst hohe Repräsentativität erreicht werden sollte. Allerdings schränkt der geringere Rücklauf der Befragung der Lehrkräfte bei Studie 1 die Repräsentativität der Stichprobe im Hinblick auf Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung an Regelgrundschulen in Oberbayern ein. Am stärksten war dies bei der Gruppe ohne Schulbegleitung zu verzeichnen. Da viele Regelschulen zurzeit noch nicht ausreichend für die Förderung von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung ausgestattet sind, kann vermutet werden, dass die meisten Schülerinnen von Beginn an eine Schulbegleitung erhalten. Somit war die Grundgesamtheit von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung ohne Schulbegleitung an Grundschulen in Oberbayern möglicherweise geringer als zu Beginn angenommen.

Zudem spielt auch der Untersuchungszeitpunkt für den Rücklauf eine Rolle. Der Zeitpunkt wurde zum Ende eines Schuljahres gewählt, um verlässlichere Aussagen über das Ausmaß sozialer Integration in die Klasse zu erhalten. Im Laufe des Schuljahres könnten diejenigen Schüler, bei denen ein Einsatz einer Schulbegleitung noch nicht entschieden war, eine Schulbegleitung erhalten haben. Dies könnte einen weiteren möglichen Grund für den geringen Rücklauf in der Gruppe ohne Schulbegleitung darstellen.

Die Stichprobe der Studie 2 als proportionale Ad-hoc-Stichprobe kann ebenfalls nur eingeschränkt als repräsentativ für Schulbegleitungen mit Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung in Bayern angesehen werden, da keine Zufallsauswahl der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe vorgenommen wurde. Da die Strukturen und Aufgaben der Maßnahme Schulbegleitung nach § 35 SGB VIII innerhalb Bayerns jedoch relativ ähnlich sind, kann eine gewisse Übertragbarkeit auf weitere Schulbegleitungen angenommen werden. Da zudem der Rücklauf proportional zu der Verteilung der Einrichtungen über die Bezirke war, unterstützt dies ebenfalls eine mögliche Repräsentativität der Ergebnisse.

Eine Generalisierung der Ergebnisse beider Studien auf andere Bundesländer kann allerdings aufgrund der Unterschiede in den Schulsystemen sowie im inklusiven Entwicklungsstand der

Schulen nicht vorgenommen werden. Zudem beziehen sich beiden Studien auf Schüler mit einer seelischen Beeinträchtigung. Die Generalisierbarkeit der Effekte von Schulbegleitung im Hinblick auf andere Arten der Beeinträchtigung, z. B. bei Förderbedarfen in der geistigen und motorischen Entwicklung, muss dagegen in weiteren Studien gezeigt werden.

5.3.3 Validität

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die *externe Validität* der Untersuchungen als relativ hoch einzuschätzen ist (Bortz & Schuster, 2010, S. 8). Der Vorteil bei der Lehrkräftebefragung besteht darin, dass bereits bestehende natürliche Gruppen mit und ohne Schulbegleitung und bereits bestehende Paarungen von Schulbegleitung und Schülerin mit seelischer Beeinträchtigung analysiert wurden. Letzteres trifft zudem auf Studie 2 zu. Auch die Untersuchung der Fälle über zahlreiche Grundschulen (Studie 1) bzw. über Grundschulen und weiterführende Schulen hinweg (Studie 2) trägt zur Robustheit der Ergebnisse bei und ermöglicht die Übertragbarkeit auf ähnliche Kontexte. Diese sind Regelschulen in Bayern, an denen Schüler mit seelischer Beeinträchtigung inklusiv beschult werden.

Auch die *interne Validität* kann aufgrund der Kontrolle von externen Variablen in Studie 1 sowie des zeitlich eingeschränkten Querschnittsdesigns als eher hoch angesehen werden. Dies trifft allerdings nicht auf Studie 2 zu, da dort aufgrund der zu beantwortenden Fragestellung sowie aus Gründen der Zumutbarkeit der Bearbeitung des Fragebogens weniger Störvariablen erhoben wurden. Dennoch kann die interne Validität von Studie 2 als ausreichend hoch angesehen werden, da die Zusammenhänge zwischen Variablen der Schulbegleitung und sozialer Integration fokussiert wurden und zusätzlich das Schulbesuchsjahr des Kindes als Störvariable analysiert wurde. In einer Studie mit einem anderen Forschungsdesign, die beispielsweise relevante Merkmale der Schulbegleitung – laut vorliegender Studie die Empathiefähigkeit – gemeinsam mit Störvariablen des Kindes, der Lehrkraft und der Klasse untersucht, kann die interne Validität durch die Erhebung von Störvariablen erhöht werden.

Eine weitere Einschränkung interner Validität stellt die fehlende Randomisierung der in Studie 1 vorgenommenen Gruppenzuteilung dar. Aus ethischen und strukturellen Gründen ist es hierbei nicht möglich, Schulbegleitungen zufällig auf Schülerinnen aufzuteilen. Auch eine Wartekontrollgruppe ist in diesem Fall keine passende Alternative, da die Unterstützung durch eine Schulbegleitung in Abstimmung auf die Bedürfnisse des Kindes erfolgt.

5.3.4 Forschungsdesign

Abschließend soll das Forschungsdesign vorliegender Studien reflektiert werden. Im Hinblick auf die Forschungsfragestellungen wäre es konzeptionell ebenfalls möglich gewesen, alle Erhebungen in einer Studie zu integrieren, anstatt zwei getrennte Studien durchzuführen. Es wurde sich jedoch für die Durchführung getrennter Studien entschieden, da aufgrund eines unerwarteten geringen Datenrücklaufs in Studie 1, Studie 2 mit einem anderen Weg der Kontaktaufnahme zu den Probanden konzipiert wurde. In Studie 1 wurde die Kontaktaufnahme mit den

Probanden über die Schulen durchgeführt, während in Studie 2 die Kontaktaufnahme über Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe erfolgte. Dieser Weg stellte sich zur Kontaktaufnahme mit Schulbegleitungen als effizienter heraus, da an den Schulen eine höhere Zahl von Personen involviert werden musste und so die Gefahr des Kontaktverlustes erhöht war.

Ein weiterer zu reflektierender Aspekt betrifft den Gruppenvergleich. Das Forschungsdesign der Studie 1 basierte auf einem Vergleich zweier Gruppen, um den Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung herauszuarbeiten, und stellt ein gängiges Verfahren quantitativer Sozial- und Bildungsforschung dar. Dieses Studiendesign, das eine Gruppe mit und eine Gruppe ohne Schulbegleitung miteinander vergleicht, könnte künftig in der Praxis allerdings immer seltener realisiert werden, da die Bedeutung einer Schulbegleitung stetig zunimmt. Betrachtet man die steigenden Antragszahlen (vgl. Kap. 2.2.2.1), so werden unter den derzeitigen Bedingungen immer weniger Schulen existieren, die ohne Schulbegleitung für inklusiv beschulte seelisch beeinträchtigte Kinder auskommen.

Gleichzeitig ist empirisch noch nicht abschließend geklärt, welche Art der Unterstützung für Schüler mit seelischer Beeinträchtigung im Hinblick auf die soziale Integration an Regelschulen am geeignetsten ist. Die Befunde dieser Studie deuten darauf hin, dass Schulbegleitung einen positiven Beitrag leisten kann. Neben der Frage, wer (Schulbegleitung, Regelschul- oder Sonderschullehrkraft) fördert und unter welchen Rahmenbedingungen (Input-Variablen), muss aber auch die Frage nach dem wie, also nach effektiven Praktiken, gestellt werden (Prozessvariablen). Dieser Aspekt wurde in dieser Studie nicht explizit betrachtet, sondern nur im Rahmen von untersuchten Konzepten wie der Variable ‚Förderung der Selbstständigkeit‘ angeschnitten (vgl. Kap. 2.2.4.2). Er bietet jedoch großes Potenzial für weitere Untersuchungen. Insgesamt gilt es zu betonen, dass in der vorliegenden Studie nur der *Gesamteffekt* von Schulbegleitung auf soziale Integration analysiert wurde. Welche Rolle dabei durchgeführte pädagogische Prozessvariablen spielen, konnte in dieser Studie nicht im Einzelnen eingeschätzt werden.

Zur Untersuchung von Prozessvariablen sind Längsschnittstudien und Kontrollgruppenstudien mit Schulbegleitungen notwendig, die unterschiedliche pädagogische Praktiken in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft realisieren. Diese Praktiken können auf den Metaanalysen z. B. von Lösel und Beelmann (2003) und von Durlak et al. (2011, zitiert nach Hillenbrand, 2018, S. 198) basieren, die zwei grundlegende Ansätze evidenzbasierter Verfahren zur Förderung sozial-emotionaler Entwicklung identifizieren. Zum einen ist dies 1. die Etablierung positiver, sicherer Lernumgebungen sowie 2. die gezielte Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten in der Schule. Bestehende Praktiken der Lehrkraft und der Schulbegleitung können somit beispielsweise mit diesen evidenzbasierten Empfehlungen verglichen werden.

5.4 Bilanz und Beitrag zur aktuellen Diskussion

Abschließend gilt es, die Gesamtergebnisse der vorliegenden Untersuchungen zu bilanzieren und anhand dieser zur aktuellen Diskussion um den Einsatz und die Zukunft von Schulbegleitung für die schulische Inklusion in Deutschland beizutragen.

Insgesamt ermitteln die vorliegenden Untersuchungsergebnisse einen tendenziell positiven Effekt des Erhalts einer Schulbegleitung auf soziale Integration. Es wird somit deutlich, dass Schulbegleitung eine Chance und weniger ein Hindernis für die soziale Integration des Kindes mit seelischer Beeinträchtigung an Regelschulen darstellt. Dies spricht dafür, Schulbegleitungen im derzeitigen System und mit ihren derzeitigen Aufgaben zu erhalten und diese nicht mehr nur als eine Übergangslösung (Dworschak, 2013; Fegert et al., 2015) für schulische Inklusion zu diskutieren. Mit der sukzessiven Ausweitung schulischer Inklusion in Deutschland sprechen die Ergebnisse auch dafür, die Anzahl der Eingliederungshilfeleistungen im Sinne einer Schulbegleitung entsprechend anzupassen (vgl. Kap. 2.2.2) und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Dabei ist es selbstverständlich notwendig, die damit einhergehenden Kosten möglichst fair auf die schulischen und kinder- und jugendhilfebezogenen Akteure zu verteilen und effiziente Lösungen wie beispielsweise das Pooling von Schulbegleitungen anzuwenden.

Weiterhin sprechen die Untersuchungsergebnisse für eine erhöhte soziale Integration der Kinder in Abhängigkeit von den Empathiefähigkeiten der Schulbegleitungen. Dies spricht in der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe dafür, auf die Empathiefähigkeit von Personen bei Beginn ihrer Tätigkeit zu achten und diese im Laufe der Tätigkeit im Rahmen von Fortbildungen und Beratungsgesprächen zu schulen. Auch in aktuell diskutierten und geplanten Ausbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen von Schulbegleitungen (vgl. Markowetz & Jerosenko, 2016; Dworschak & Markowetz 2019), die anstreben, ein einheitliches Berufsbild der Schulbegleitung zu schaffen, sollte die Förderung der emotionalen und kognitiven Komponente der Empathiefähigkeit einen wichtigen Stellenwert im Ausbildungscurriculum einnehmen. Eine ausgeprägte Empathiefähigkeit bildet die Grundlage für den Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit dem Kind, für das Angebot bedarfsgerechter Hilfen sowie zur Bereitstellung sozialer Lerngelegenheiten (vgl. Kap. 2.2.4.2).

Das Teilergebnis dieser Untersuchung bezüglich der Aufgabenarten und -häufigkeiten (vgl. Kap. 4.2) soll an dieser Stelle ebenfalls in die aktuelle Diskussion um Schulbegleitung einfließen. Auch in dieser Untersuchung gibt ein Großteil der Schulbegleitung an, pädagogische Aufgaben im Unterricht zu übernehmen, obwohl kein Zusammenhang mit sozialer Integration ermittelt werden konnte. Dies bestätigt die bisherigen Befunde (vgl. Kap. 2.2.2.3), dass Schulbegleitungen trotz gegenteiliger formaler Vorgaben pädagogische Aufgaben nicht vermeiden können. Dies spricht dafür, die formalen Aufgabenprofile von Seiten der Gesetzgebung für Schulbegleitungen auszuweiten bzw. neu zu definieren und diesen damit einen offiziellen pädagogischen Auftrag zu erteilen. Mit pädagogischen Tätigkeiten, die Schulbegleitungen möglicherweise in einer rechtlichen Grauzone verrichten, besteht das Risiko einer sog. Schattenpädagogik, die unkontrolliert, ohne offiziellen Auftrag und ggf. auch ohne Unterstützung und Vorbereitung durch Professionelle abläuft.

Schließlich machen die Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf Fragestellung IV allerdings auch deutlich, dass der Stellenwert des Erhalts einer Schulbegleitung hinter relevanten kind-, klassen- und lehrkraftbezogenen Variablen ‚Sozialverhalten‘, ‚Klassenklima‘ sowie der ‚Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion‘ zurücktritt. In der schulischen Praxis kann die Schulbegleitung somit als *ein* Element der sozialen Eingliederung verstanden werden, die im Rahmen

ihrer Tätigkeitsbeschreibung und ihrer eingeschränkten rechtlichen Möglichkeiten agiert und somit aus ihrer Perspektive heraus die soziale Integration des Kindes fördern kann. Das Sozialverhalten des Kindes, das Klassenklima sowie die Einstellung der Lehrkräfte zur Inklusion, die eine wichtige Rolle für soziale Integration spielen, kann die Schulbegleitung somit lediglich partiell beeinflussen. Aus diesem Grund ist erfolgreiche soziale Integration stark davon abhängig, wie positiv die Lehrkraft im Hinblick auf Inklusion eingestellt ist, wie auch diese das Sozialverhalten des Kindes fördert, schwieriges Verhalten bewertet und ein positives Klassenklima herstellt. Insgesamt liegt die Verantwortung für erfolgreiche soziale Integration von Kindern mit seelischer Beeinträchtigung an Regelschulen bei weit mehr Akteuren als nur der Schulbegleitung, sodass die Notwendigkeit einer inklusiven Schulentwicklung in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Wenn Schulbegleitung – wie derzeit noch häufig der Fall – als Entlastung der Lehrkraft vom betreffenden Kind mit seelischer Beeinträchtigung eingesetzt wird (z. B. Köpfer, 2013; Rutherford, 2012; Heinrich & Lübeck, 2013; vgl. Kap. 2.2.4.1), steigt das Risiko, dass ein Teil des Förderpotenzials sozialer Integration an Schulen nicht genutzt wird oder möglicherweise auch der positive Einfluss der Schulbegleitung aufgehoben wird.

Selbstverständlich ist in dieser Diskussion auch die Position der Lehrkräfte zu beachten, die auch aufgrund des Fachkräftemangels im Bildungsbereich mit unterschiedlichsten Aufgaben an Schulen stark zeitlich und auch gesundheitlich belastet sind und auf Dauer einer Entlastung bedürfen. Hier gilt es auch auf politischer Ebene, einen Kompromiss zwischen den Interessen der Lehrkräfte sowie den Ansprüchen der schulischen Inklusion zu finden. Weitere Diskussionen betreffen in diesem Zusammenhang auch die Zusammenarbeit der Kinder- und Jugendhilfe und Schule bei der Umsetzung schulischer Inklusion von Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung im Rahmen der Einzelintegration (vgl. Kap. 2.2.2). Derzeit finanziert die Kinder- und Jugendhilfe einen eigentlich schulischen Inklusionsauftrag, indem Schulbegleitungen für die Ermöglichung eines Schulbesuchs bereitgestellt werden. Künftig wird auch auf dieser systemischen Ebene der Kostenträger entschieden werden müssen, wie Schulbegleitung an Schulen eingesetzt wird.

6 FAZIT UND AUSBLICK

Mit dem Beginn der Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland wurden Schulbegleitungen als kostengünstiges Modell zu einem wichtigen Instrument schulischer Förderung, jedoch ohne dass die Effekte ausreichend empirisch überprüft wurden. Dies wurde versucht, im Rahmen dieser Studie nachzuholen. Es wurde ein Beitrag zur Klärung aktueller Fragen zu Effekten von Schulbegleitung geleistet, die hauptsächlich von Zweifeln am sozial-integrativen Nutzen der Maßnahme Schulbegleitung geprägt sind (VbdB, 2012).

Insgesamt wurde ein tendenziell positiver Effekt von Schulbegleitung auf die soziale Integration seelisch beeinträchtigter Schüler an Schulen ermittelt, was den bisherigen schulischen Inklusionskurs unterstützt. Dieser positive Effekt kann laut vorliegender Studie zudem durch eine sorgfältige Auswahl und Qualifizierung von Schulbegleitungen im Hinblick auf Empathiefähigkeit gesteigert werden. Die Befürchtungen von Stigmatisierung und Ausgrenzung durch Schulbegleitung, die durch den Verband der bayerischen Bezirke (VbdB, 2012) in einem eingangs genannten Zitat zum Ausdruck gebracht wurden, konnten anhand der vorliegenden Studienergebnisse, die sich jedoch auf eine recht kleine Stichprobe stützen, nicht bestätigt werden.

Dennoch stellt die Studie auch die Wichtigkeit kindbezogener, klassenbezogener und schulischer Merkmale für soziale Integration heraus, die keinesfalls nur durch eine Schulbegleitung beeinflusst werden. Dieses Ergebnis warnt davor, die soziale Integration von inkludierten Schülerinnen allein der Schulbegleitung zu überlassen und weist auf die Wichtigkeit hin, die Regelschulen selbst ebenfalls für die Förderung sozialer Integration dieser Kinder zu professionalisieren.

Insgesamt stellt die vorliegende Studie eine erste empirisch-quasiexperimentelle Auseinandersetzung mit Effekten von Schulbegleitung dar. Sie geht zudem über die Betrachtung von Schulbegleitungen an Schulen einer Region hinaus und bezieht Schulbegleitungen des gesamten Bundeslandes Bayern ein. Zudem leistet die Arbeit eine erste theoretische Auseinandersetzung mit sozialer Integration bei Schülern mit seelischer Beeinträchtigung und Schulbegleitung. Schließlich werden im Gegensatz zu bisherigen Studien zu Effekten von Schulbegleitung in Deutschland differenziertere methodische Herangehensweisen durch die Messung von Konstrukten anhand psychometrischer Skalen und deren Verbindung mit einer abhängigen Variablen verwendet. Auch eine Begrenzung des Untersuchungsfeldes auf Schüler mit seelischer Beeinträchtigung wurde bewusst vorgenommen, um die Besonderheiten dieser Kinder im Hinblick auf ihr häufig herausforderndes Verhalten zu betonen und dabei den Effekt von Schulbegleitung zu analysieren.

Zudem beabsichtigte diese Arbeit aufzuzeigen, dass der Einbezug der Perspektive von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung unter gewissen Umständen möglich und im Hinblick auf die Erhöhung der Partizipation sowie der Validität der Forschungsergebnisse anzustreben ist. Gleichzeitig macht sie dabei auf Probleme und Anpassungsnotwendigkeiten quantitativer Erhebungsinstrumente aufmerksam. Dies soll jedoch nicht abschreckend wirken, sondern einen

neues Forschungsfeld eröffnen, wovon nicht nur Schülerinnen mit einer seelischen Beeinträchtigung, sondern auch weitere marginalisierte Gruppen unserer Gesellschaft, wie beispielsweise ältere Menschen oder Menschen mit Migrationshintergrund profitieren können.

Schließlich hatte die Studie zum Ziel, den im Vergleich zum dominierenden und stark erforschten Faktor der schulischen Leistung bisher weniger beachteten Aspekt der sozialen Integration an Schulen zu behandeln. Ein Hauptergebnis dabei war, dass ‚soziale Integration‘ theoretisch weniger trennscharf definiert ist und auf eine vergleichsweise geringere Bandbreite vorhandener Erhebungsinstrumente zurückgegriffen werden kann (vgl. Kap. 2.1.2). Dies wird zusätzlich durch die Zielgruppe der Schüler mit seelischer Beeinträchtigung erschwert. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass trotz der beginnenden inklusiven Schulentwicklung verhältnismäßig eindeutig zu messende Variablen wie Testleistungen für den Schulerfolg nach wie vor von Bedeutung sind. Zahlreiche Wissenschaftlerinnen stellen jedoch immer stärker die Relevanz sozialer Integration für den Schulerfolg dar (vgl. Kap. 2.1.3). Hier gilt es auf verschiedenen Ebenen, soziale Integration als einen gleichberechtigten Bestandteil von schulischem Erfolg, auch wenn dieser weniger eindeutig messbar ist, in den Fokus der empirischen Bildungsforschung im Dialog zwischen allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik sowie in das Bewusstsein von Schulen und Schulverwaltungen in der Praxis zu rücken. Insgesamt soll diese Studie Mut machen, sich mit den Grundbedürfnissen eines jeden Menschen nach Autonomie, Kompetenzerleben und – wie hier im Mittelpunkt – sozialer Eingebundenheit zu befassen und dabei auch diejenigen Personen in den Blick zu nehmen, die unter der stärksten sozialen Ausgrenzung leiden. Schulbegleitungen sind dabei ein wichtiger, aber nicht einziger Bestandteil für erfolgreiche soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung in die Klasse.

LITERATURVERZEICHNIS

- Amorosa, H. (2012). Das aktuelle Thema: Seelische Behinderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(3), 231–232.
- Amorosa, H. (2017). Schulalter. In M. Noterdaeme, K. Ullrich & A. Enders (Hrsg.), *Autismus-Spektrum-Störungen (ASS). Ein integratives Lehrbuch für die Praxis* (S. 68–72). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Angelides, P., Constantinou, C. & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 75–89.
- Arndt, A.-K., Blasse, N., Budde, J., Heinrich, M., Lübeck, A. & Rohrmann, A. (2017). Schulbegleitung als Forschungsfeld. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien - Handlungsfelder - empirische Zugänge* (Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, v.5). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Arnhold, G. (2005). *Kleine Klassen - große Klasse? Eine empirische Studie zur Bedeutung der Klassengröße für Schule und Unterricht* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2013). Von den Schwierigkeiten der Diagnostik verhaltensgestörter Schülerinnen und Schüler. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder - schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (Beltz Pädagogik, 2., erw. und aktualisierte Aufl., S. 26–38). Weinheim: Beltz.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bach, M. & Sievert, S. (2018). *Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen. Auf einen Blick*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Bd. 18, S. 277–337). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bayerischer Bezikretag. (2014). *Resolution des Bayerischen Bezikretags zum Einsatz von Schulbegleitern/innen an Regel- und Förderschulen vom 3. Juli 2014*. Verfügbar unter https://www.bay-bezirke.de/downloads/0daf22a3f30fd2d055bef18e44e446e0_14-05-30%20Resolution%20-%20Einsatz%20von%20Schulbegleitern.pdf
- Bayerisches Landesjugendamt. (2007). *Eingliederungshilfe für seelisch Behinderte nach § 35a SGB VIII. Ministerielle Bekanntmachung*. Zugriff am 18.05.2019. Verfügbar unter <https://www.blja.bayern.de/service/bibliothek/ministerielle-bekanntmachungen/eingliederungshilfen.php>

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, Bayerischer Landkreistag & Bayerischer Städtetag. (2013). *Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen und Förderschulen bei der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit (drohender) seelischer Behinderung. i.S.d. § 35a SGB VIII*.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244–254.
- Becker, R. & Beck, M. (2010). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (1. Aufl., S. 121–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (UTB Sonderpädagogik, Bd. 2985, 2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 123–126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind* (Entwicklungspsychologie, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blasse, N. (2015). Die heterogene Lehrgruppe im Anspruch inklusiven Unterrichts. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Reißer (Hrsg.), *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven* (Edition Erziehungswissenschaft, S. 283–309). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. & Webster, R. (2009). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(3).
- Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen; Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik; mit mehreren Abbildungen und Tabellen* (Beiträge zur Pädagogik der Behinderten, Bd. 8, 1. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.
- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–382). Göttingen: Hogrefe.
- Blömer-Hausmanns, S. (2014). Integrationshilfe - eine Baustellenbesichtigung. *Gemeinsam leben*, 22(4), 226–229.
- Boban, I. & Hinz, A. (Centre for Studies on Inclusive Education UK (Vaughan, Mark), Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, Martin-Luther-Universität.
- Bögel, R. & Rosenstiel, L. v. (1999). *Mitarbeiterbefragung im öffentlichen Dienst des Freistaats Bayern*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit.

- Bölte, S. (Hrsg.). (2009). *Autismus. Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (Psychologie-Lehrbuch, 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Börner, S., Buchholz, T. & Fischer, J. (Hrsg.). (2011). *Gemeinsamer Unterricht in Thüringen - Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010*. Erfurt.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 7., vollständig überarbeitete und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bos, W. & Voss, A. (2010). Qualifikation. In S. Jordan & M. Schlüter (Hrsg.), *Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe* (S. 234–237). Ditzingen: Reclam.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79.
- Bowers, D. G. & Seashore, S. E. (1966). Predicting Organizational Effectiveness with a Four-Factor Theory of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11(2), 238.
- Bowers, T. (1997). Supporting special needs in the mainstream classroom: children's perception of the adult role. *Child: care, health and development*, 23(3), 217–232.
- Breitenbach, E. (Hrsg.). (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Britze, H. (2012). Schulbegleitung als Leistung der Kinder- und Jugendhilfe. *Bayerisches Landesjugendamt Mitteilungsblatt*, 12(3-4), 1–15.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2013). Effects of a Professional Development Package to Prepare Special Education Paraprofessionals to Implement Evidence-Based Practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39–51.
- Broer, S. M., Doyle, M. B. & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of Students with Intellectual Disabilities about their Experiences with Paraprofessional Support. *Exceptional Children*, 71(4), 415–430.
- Bronfenbrenner, U., Lüscher, K. & Cranach, A. v. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente* (Sozialwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buchholz, T. & Fischer, J. (2011). *Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Rahmenkonzeption zur Vernetzung von Jugendhilfe und Schule in Jena*. Verfügbar unter <https://www.jena.de/fm/1727/Integration%20von%20Kindern.pdf>
- Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V. (2015). *Schulbegleitung. Ein Positionspapier der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.* Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjjmpblnJTtAhWQ2KQKHVg9DfiQF-jAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.lebenshilfe.de%2Ffileadmin%2FRedaktion%2FPDF%2FWissen%2Fpublic%2FPositionspapiere%2FPositionspapier_2015-11_Schulbegleitung.pdf&usg=AOvVaw3zlwY4Sr3tE3AnbmQ8OGiY

- Bundschuh, K. (2003). Emotionalität, Lernen und Verhalten. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher-student interactions in inclusive classrooms. Teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264–273.
- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. G. & Pelsue, D. (2008). Knowledge, Responsibilities, and Training Needs of Paraprofessionals in Elementary and Secondary Schools. *Remedial and Special Education*, 30(6), 344–359.
- Caspar, F. (2014). Integration. In F. Dorsch, M. A. Wirtz & J. Strohmer (Hrsg.), Dorsch - Lexikon der Psychologie (17., vollst. überarb. Aufl., S. 755). Bern: Huber.
- Causton-Theoharis, J. N. & Malmgren, K. W. (2005). Increasing Peer Interactions for Students with severe Disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71(4), 431–444.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (Edition S, 3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1990). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237–288.
- Deger, P., Puhr, K. & Jerg, J. (2015). *Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in allgemeinen Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Schulen*. Abschlussbericht, Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg. Verfügbar unter http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/kvjs-forschung/Transfer/Abschlussbericht_Inklusion_Kita-Schule.pdf
- Devlin, P. (2005). Effect of Continuous Improvement Training on Student Interaction and Engagement. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 47–59.
- DIImDI Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2019). *ICD-10-GM*. Zugriff am 18.05.2019. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/>
- Ditton, H. & Merz, D. (2000). *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Katholische Universität Eichstätt/Universität Osnabrück.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (Springer-Lehrbuch, 5., vollst. überarb., akt. u. erw. Aufl. 2016). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Dorrance, C. (2016). Primarstufe. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 272–276). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Doubt, L. & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy. Revue Canadienne D'ergotherapie*, 70(3), 139–151.

- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Dworschak, W. (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung. Theoretische Analyse, empirische Erfassung und grundlegende Aspekte qualitativer Netzwerkanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dworschak, W. (Lebenshilfe Landesverband Bayern, Hrsg.). (2012a). *Schulbegleitung / Integrationshilfe. Ergebnisse einer Studie des Lebenshilfe-Landesverbandes Bayern*. Verfügbar unter https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdf-muc/schulinformation/inklusion_schulbegleiter___studie_der_lebenshilfe_bayern_2012.pdf
- Dworschak, W. (2012b). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 414–421.
- Dworschak, W. (2012c). Schulbegleitung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der allgemeinen Schule. Ergebnisse einer bayrischen Studie im Schuljahr 2010/11. *Gemeinsam leben*, 2, 80–94.
- Dworschak, W. (Inklusion Lexikon, Hrsg.). (2010). *Schulbegleitung / Schulassistenten*. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Schulbegleitung_Dworschak.pdf
- Dworschak, W. (2013). Stellungnahme zur Anhörung der Ausschüsse für Soziales, Familie und Arbeit sowie Bildung, Jugend und Sport zum Thema 'Schulbegleitung in Bayern' am 31. Januar 2013. In Bayerischer Landtag (Hrsg.), *Wortprotokoll der Anhörung zum Thema "Schulbegleitung in Bayern"* (S. 66–71).
- Dworschak, W. (2014). Zur Bedeutung individueller Merkmale im Hinblick auf den Erhalt einer Schulbegleitung. Eine empirische Analyse im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an bayerischen Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 150–171.
- Dworschak, W. (2016). *Schulbegleitung - das Mittel der Wahl zur schulischen Inklusion? Fachtagung "Schulbegleitung - Motor oder Bremse schulischer Inklusion?"*, Berlin.
- Dworschak, W. & Markowetz, R. (2019). Professionalisierung von Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Ausgangsbedingungen und Qualifizierungscurriculum. In M. Syring & S. Weiß (Hrsg.), *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren* (S. 195–212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: drei Perspektiven aus England. *DDS - Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–126.
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). Was ist Familie? In J. Ecarius, N. Köbel & K. Wahl (Hrsg.), *Familie, Erziehung und Sozialisation* (S. 13–24). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckert, A. & Sempert, W. (2012). Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(3), 221–233.

- Eder, F. (2002). Unterrichtsklima und Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), 213–229.
- Ehrenberg, K. & Lücke, M. (2017). "Der hat immer 'ne zweite Mutter bei sich". Peerkontakte bei Schulassistenten aus der Perspektive von Grundschülerinnen und Grundschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(1), 34–45.
- Eisenberger, N., Lieberman, M. D. & Williams, K. D. (2003). Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science*, 302, 290–292.
- Endruweit, G. & Trommsdorff, G. (2002). *Wörterbuch der Soziologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Fegert, J. M., Henn, K. & Ziegenhain, U. (2015). Zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern/innen und ihrer verbesserten Aus- und Fortbildung. In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), *Auf dem Prüfstand: Inklusion im deutschen Schulsystem* (S. 21).
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Festinger, L. (1954). A theory of a social comparison process. *Human Relations*, 7, 117–140.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Darmstadt.
- Flicek, M. & Landau, S. (1985). Social status problems of learning disabled and hyperactive/learning-disabled boys. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(4), 330–344.
- Fogarty, R. (1999). Architects of the intellect. *Educational Leadership*, 57(3), 76–78.
- Frederickson, N., Jones, A. P. & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 63–73.
- Frey, D., Dauenheimer, D., Pargé, O. & Haisch, J. (2001). Die Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1: Kognitive Theorien* (S. 81–122). Bern.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Externalisierende Störungen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 129–137). Stuttgart: Kohlhammer.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2013). Losing All Interest in School. Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122.
- Fussangel, K. (2008). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften*. Dissertation. Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal.

- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 25, 234–246.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 663–681.
- Gebhardt, A., König, F., Mertesacker, S. & Wagner-Stolp, W. (2011). *Integrationsassistenz in der Schule. Eine Arbeitshilfe*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.
- Geist, E.-M. (2017). Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage, S. 50–65). Weinheim: Beltz, J.
- Giangreco, M. F. (2010). One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities in Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? *Intellectual and developmental disabilities*, 48(1), 1–13. Verfügbar unter [http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IDD2010%2048\(1\)%201-13.pdf](http://www.uvm.edu/~cdci/archives/mgiangre/IDD2010%2048(1)%201-13.pdf)
- Giangreco, M. F., Broer, S. M. & Edelman, S. W. (2002). “That Was Then, This Is Now!” Paraprofessional Supports for Students With Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptionality*, 10(1), 47–64.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz
- Goetz, T., Frenzel, A. C. & Pekrun, R. (2008). Sozialklima in der Schule. In W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 503–514). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Goleman, D. (1996). *Emotionale Intelligenz*. München: Hanser.
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Greß, J. (2016). *Fachinfo: Schulbegleitung (Integrationsassistenz)* (5. Aufl.), Hoffmann & Greß Rechtsanwälte PartGmbH. Verfügbar unter www.hoffmann-gress.de
- Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1(1), 86–105.
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school. The role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20–30.
- Gruber, H. & Stamouli, E. (2009). Intelligenz und Vorwissen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 28–46). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Gruber, K. (2016). Autismus. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 252–256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, O. & Schüchner, V. (A&W Blog, Hrsg.). (2018). *Der Einfluss von Schul- und Klassenzusammensetzung auf Schulerfolg. Befunde und Handlungsmöglichkeiten*. Verfügbar unter awblog.at/kompositionseffekte_in_der_schule
- Haeberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37(2), 167–189.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (Bd. 3). Bern: Haupt.
- Hall, L. J. & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *the journal of special education*, 34, 114–125.
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Heimlich, U. (2016). Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 118–122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.). (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (Klinkhardt forschung). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11805/pdf/Heimlich_et_al_2016_Inklusives_Schulsystem.pdf
- Heinrich, M. & Lübeck, A. (2013). Hilflöse häkelnde Helfer? Zur pädagogischen Rationalität von Integrationshelfer/innen im inklusiven Unterricht. *Bildungsforschung*, 10(1), 91–110.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern Orientierungsband, 7. Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Helsper, W., Stelmaszyk, B., Graßhoff, G., Ullrich, H., Jung, D. & Höblich, D. (2007). *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Henn, K., Thurn, L., Besier, T., Künster, A. K., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2014). Schulbegleiter als Unterstützung von Inklusion im Schulwesen. Erhebung zur gegenwärtigen Situation von Schulbegleitern in Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42(6), 397–403.
- Herz, B., Meyer, M. & Liesebach, J. (2018). Integrationshelferinnen und Integrationshelfer in der schulischen Erziehungshilfe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 1–20.

- Heubach, P. (2013). *Inklusion im Sport. Schul- und Vereinssport im Fokus* (1. Aufl.). Hamburg: Disserta Verlag.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 179–224). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>
- Hoberg, K. (2007). *ADHS. Der praktische Ratgeber für Schule und Unterricht*. Bonn: Idee- & -Produkt-Verl.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7), 242–248.
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background. An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 269–285.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147–165.
- Ittel, A. & Raufelder, D. (2008). *Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ISB Institut für Schulqualität und Bildungsforschung o. J. *Formen gemeinsamen Lernens. Möglichkeiten des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes*. Verfügbar unter http://www.inklusion.schule.bayern.de/schule_entwickeln/formen-gem-lernen/
- Jerosenko, A. & Markowetz, R. (2018). *"Integrationshelfer in der inklusiven Schule". Evaluationsbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Unveröffentlichter Evaluationsbericht. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Jung, B. & Günther, H. (2016). Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung (Beltz Pädagogik, 3., Neuausgabe, 3., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2014). *Autismus* (UTB Profile, Bd. 3567, 2. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(4), 154–163.

- Kardorff, E. von (2016). Stigma/Stigmatisierung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 407–411). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Katz, J., Porath, M., Bendu, C. & Epp, B. (2012). Diverse Voices: Middle Years Students' Insights into Life in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education International*, 22(1), 2–16.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Keil, S. (2011). Qualifikation und Arbeitsfeld von Schulbegleitern/Integrationshelfern an Thüringer Grund- und Regelschulen. In S. Börner, T. Buchholz & J. Fischer (Hrsg.), *Gemeinsamer Unterricht in Thüringen - Bilanz und Perspektiven. Tagungsband des 5. Landesweiten Integrationstages Thüringen 2010* (S. 47–50). Erfurt.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 277–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen: Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 252–263.
- Kleine, L., Schmitt, M. & Doll, J. (2013). Soziale Beziehungen und das schulische Selbstkonzept während der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(3), 283–299.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. M. & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of inschool contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200–213.
- KMK Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). (2018). *Handreichung. Für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf
- Knierim, B., Raufelder, D. & Wettstein, A. (2017). Die Lehrer-Schüler-Beziehung im Spannungsfeld verschiedener Theorieansätze. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (1), 35–48.
- Knuf, O. (2013). Von der Schulbegleitung zum Teilhabemanagement. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 93–99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Köllner, K. (2004). *Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom – Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur

- ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen. Erfurt. Verfügbar unter www.aspies.de/pdf/schulische_integration.pdf
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec* (Klinkhardt forschung). Zugl.: Köln, Univ., Diss., 2013. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koster, M., Timmermann, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools. Examination of a Teacher Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(4), 213–222.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 59–75.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts* (UTB, Bd. 3895). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kuschel, A. (2014). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In E. Breitenbach (Hrsg.), *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 1, S. 257–340). Stuttgart: Kohlhammer.
- Landesverband Baden-Württemberg der Lebenshilfe für Menschen mit Behinderung e.V. (2013). *Schulbegleitung. Integrationshilfen für Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung an allgemein bildenden Schulen*. Verfügbar unter <http://alltagssprache.lebenshilfe-bw.de/assets/PDF/Publikationen/2013/9-Broschuere%20Schulbegleiter.pdf>
- Laubner, M., Lindmeier, B. & Lübeck, A. (Hrsg.). (2017). *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lempp, T. J. (2016). *BASICS Kinder- und Jugendpsychiatrie* (Basics, 3. Auflage). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lindmeier, B. & Ehrenberg, K. (2017). "In manchen Momenten wünsche ich mir auch, dass sie gar nicht da sind." Schulassistenten aus der Perspektive von Mitschülerinnen und Mitschülern. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage, S. 137–149). Weinheim: Beltz, J.
- Lindmeier, B. & Polleschner, S. (2014). Schulassistenten - ein Beitrag zu einer inklusiven Schule oder zur Verfestigung nicht inklusiver Schulstrukturen? *Gemeinsam leben*, (4), 195–205.
- Lindmeier, B., Polleschner, S. & Thiel, S. (2014). *Schulassistenten in der Region Hannover - Bericht zur Fachtagung "Rolle der Schulassistenten in inklusiven Grundschulen" am 25.04.2014*. Hannover. Verfügbar unter <https://www.hannover.de/Media/01-DATA-Neu/Downloads/Region-Hannover/Soziales/Rolle-der-Schulassistenten-in-inklusive-Grundschulen>

- Lübeck, A. (2016). Schulbegleitungen bewusst gestalten. *Lernchancen*, 110/111, 40–43.
- Lübeck, A. & Demmer, C. (2017). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage, S. 11–27). Weinheim: Beltz, J.
- Mackowiak, K. (2016). *ADHS und Schule. Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention*: Kohlhammer Verlag.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (2002). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 349–359). Weinheim.
- Malmgren, K. W. & Causton-Theoharis, J. N. (2006). Boy in the Bubble. Effects of Paraprofessional Proximity and Other Pedagogical Decisions on the Interactions of a Student with Behavioral Disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 301–312.
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N. & Trezek, B. J. (2005). Increasing Peer Interactions for Students with Behavioral Disorders via Paraprofessional Training. *Behavioral Disorders*, 31(1), 95–106.
- Markowetz, R. (2016a). Freizeit. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (Bd. 8643, S. 459–465). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Markowetz, R. (2016b). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer, R. Markowetz, U. Heimlich, J. Kahlert & R. Lelgemann (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (1. Aufl., S. 239–288). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Markowetz, R. & Jerosenko, A. (2016). *Modellprojekt „Integrationshelfer in der inklusiven Schule“*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München. Verfügbar unter http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2016/09/Abschlussbericht_wissenschaftliche_Begleitung.pdf
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, C. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 183–201.
- Mcdonnell, J., Johnson, J. W., Polychronis, S. & Riesen, T. (2002). Effects of Embedded Instruction on Students with Moderate Disabilities Enrolled in General Education Classes. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(4), 363–377.
- McLaughlin, K. A., Conron, K. J., Koenen, K. C. & Gilman, S. E. (2010). Childhood adversity, adult stressful life events, and risk of past-year psychiatric disorder: a test of the stress sensitization hypothesis in a population-based sample of adults. *Psychological Medicine*, 40(10), 1647–1658.

- Meisen, S. o. J. UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Praetor Intermedia UG. Verfügbar unter <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht? Studienbuch* (Praxisbuch Praxisbuch, 1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen* (Göttinger Schulbegleitungsstudie GötS). Göttingen: Göttingen University Press.
- Meyer, K., Nonte, S. & Willems, A. S. (2017). Mitten drin und doch außen vor? Eine empirische Studie zur multiprofessionellen Kooperation aus der Sicht von Schulbegleiter/innen. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage, S. 74–89). Weinheim: Beltz, J.
- Moosecker, J. (2009). Schüler mit Asperger Autismus - Pädagogisch-didaktische Strategien und das Sprechen über Autismus in der Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 434–441.
- Moreno, J. L. (1967). *Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Auflage). Wiesbaden: Vieweg+Teubner Verlag.
- Müller, C. M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik online*, 7, 66–83.
- Mussweiler, T. (2006). Sozialer Vergleich. In H.-W. Bierhoff, D. Frey & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 103–112). Göttingen: Hogrefe.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nakken, H. & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47–61.
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie*. Universität des Saarlandes. Verfügbar unter <http://psydok.psycharchiv-ves.de/jspui/handle/20.500.11780/3343>
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung. In R. Pekrun & S. Walper (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84–105). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der soziale Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 210(4), 175–185.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (2., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Petillon, H. (1978). *Der unbeliebte Schüler. Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten*. Braunschweig: Westermann.

- Petillon, H. (1991). Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 11, S. 184–200). Stuttgart: Enke.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2001). *Students, teachers, and relationship support consultant's manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pijl, S. J. & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 197–201.
- Pijl, S. J., Koster, M., Hannink, A. & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social psychology of education*, 14, 475–488.
- Pinquart, M., Schwarzer, G. & Zimmermann, P. (2011). *Entwicklungspsychologie - Kindes- und Jugendalter* (Bachelorstudium Psychologie). Göttingen: Hogrefe.
- Prammer-Semmler, E. & Prammer, W. (2013). Pädagogische Assistenz im Spannungsfeld zwischen Assistenz und Anwaltschaft – am Beispiel der Pädagogischen Assistenz für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Schulalltag und in der pädagogischen Arbeit. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?* (S. 311–331). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. (1999). Integrationsforschung. Ergebnisse und "weiße Flecken". In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik* (S. 299–306). Weinheim: Beltz.
- Purtschner, K. o.J. *Multiaxiale Diagnostik in der Kinder- und Jugendpsychiatrie*, Graz. Zugriff am 18.05.2019. Verfügbar unter <http://www.propaedeutikum-graz.at/download/Multi-axiales%20Klassifikationsschema%201.pdf>
- Quilty, K. M. (2007). Teaching Paraprofessionals How to Write and Implement Social Stories for Students With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 28(3), 182–189.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEESS 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEESS 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Hogrefe (Manual).
- Reicher, H. (1988). *Gemeinsam Lernen – Gemeinsam Leben: Die Einstellung von Eltern und Lehrern zur Integration behinderter Kinder in der Regelschule*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Rittmaier-Matzick, C. (2016). *Schulbegleitung als Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Autismus?* Fachtag "Schulbegleitung und Unterricht" 2016, Erlangen.

- Ruijs, N. M. & Peetsma, T. T.D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
- Runde, B. (2014). Soziale Kompetenzen. In F. Dorsch, M. A. Wirtz & J. Strohmer (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (17., vollst. überarb. Aufl., S. 1447). Bern: Huber.
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757–774.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 68–78.
- Saddler, H. (2014). Researching the influence of teaching assistants on the learning of pupils identified with special educational needs in mainstream primary schools: exploring social inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 145–152.
- Saldern, M. v. (2011). *Klassengröße. Über ein vernachlässigtes Merkmal* (Schule in Deutschland, Bd. 3). Norderstedt: Books on Demand.
- Sarimski, K. (2011). Soziale Kontakte behinderter Kinder in integrativen Gruppen - ein explorative Studie im Elementarbereich. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 4–10.
- Schaps, E. (2002). *Community in School. Central to Character Formation and More*. Oakland, CA: Developmental Studies Center.
- Schmidt, W. (2008). Zur Bedeutung des Sportvereins im Kindesalter. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 373–390). Schorndorf: Hofmann.
- Schmitt, M. (1982). *Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral"; 009). Verfügbar unter <http://psy-dok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/281>
- Schöler, J. (2002). "Neben ihr sitzt immer ein Erwachsener" - die Tätigkeiten von pädagogischen Hilfskräften im gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. *Gemeinsam leben*, 10(4), 161–165.
- Schulze, K. C. (2017). Schulbegleitung im Spannungsfeld von Nähe und Distanz - eine Einzelfallanalyse zum Umgang mit paradoxen Strukturen pädagogischen Handelns. In M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen* (1. Auflage, S. 97–106). Weinheim: Beltz, J.
- Schuster, N. & Großmann, D. (2016). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern* (4., aktualisierte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie* (Integrations- und Heilpädagogik, Bd. 4). Wien [u.a.]: Lit-Verl.
- Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 1–11.

- Schwab, S. (2016). Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(4), 227–236.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(2). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>
- Sharma, U. & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134.
- Singer, P., Walter-Klose, C. & Lelgemann, R. (2016). Entwicklungsstand und Perspektiven inklusiver Schulentwicklung in Bayern - Darstellung der fünf Einzelstudien. In U. Heimlich, J. Kahlert, R. Lelgemann & E. Fischer (Hrsg.), *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg* (Klinkhardt forschung, S. 13–36). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (Hans-Böckler-Stiftung, Hrsg.). (2009). Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf
- Sommer, S., Czempiel, S., Kracke, B. & Sasse, A. (2017). Zwischen Einzelfallhelfer/in und Zweitlehrer/in: Wie handeln Integrationshelfer/innen im Unterricht? Zum Zusammenhang zwischen der Zuständigkeit im Unterricht und dem Stand der inklusiven Schulentwicklung. *Australian Journal of Early Childhood*, (1), 35–47.
- Sonntag, M. (2013). Soziale Integration. *www.inklusion-lexikon.de*, 1–9.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung; 7 Tabellen* (Heilpädagogik, 6., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Statistisches Bundesamt. (2018a). *Statistisches Jahrbuch 2018. Soziales*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-aktuell.html>
- Statistisches Bundesamt. (2018b). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige*. 2017. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/erzieherische-hilfe-5225112177004.html>
- Statistisches Bundesamt. (2017). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Erzieherische Hilfe, Eingliederungshilfe für seelisch behinderte junge Menschen, Hilfe für junge Volljährige. Eingliederungshilfen nach § 35a SGB VIII 2015*. Verfügbar unter <https://www.destatis.de>

tis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/erzieherische-hilfe-eingliederungshilfe-5225118157004.html

- Stein, R. (2015). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (4., neu überarbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage, S. 80–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steins, G. (2009). Empathie. In V. Brandstätter, J. H. Otto & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (Handbuch der Psychologie, Bd. 11, S. 723–730). Göttingen: Hogrefe.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38, 57–64.
- Symes, W. & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517–532.
- Tausch, R. (2008). Personzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 2., vollst. überarb. Aufl., S. 155–176). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tews, L. & Lupart, J. (2008). Students with Disabilities' Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39–46.
- Theunissen, G. (Hrsg.). (2015). *Handlexikon Autismus-Spektrum. Schlüsselbegriffe aus Forschung, Theorie, Praxis und Betroffenen-Sicht* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Theunissen, G. (2018). Autismus und ADHS. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 411–424.
- Thies, B. (2008). Historische Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktionsforschung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 2., vollst. überarb. Aufl., S. 77–100). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tieck, B. & Griesshaber, I. (2005). Voraussetzungen für die Eingliederung autistischer Schüler an allgemeinen Schulen. In M. Wegenke & C. Castaneda (Hrsg.), *Gemeinsamkeit herstellen. Wege der Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Autismus* (S. 271–280). Karlsruhe: Von-Loeper-Literaturverlag.
- Tillé, Y. & Matei, A. (2016). Sampling: Survey Sampling [Computersoftware]. Verfügbar unter <https://cran.r-project.org/web/packages/sampling/index.html>

- Tröster, H. (2006). Stigma. In H.-W. Bierhoff, D. Frey & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 3, S. 344–450). Göttingen: Hogrefe.
- VbdB Verband der bayerischen Bezirke. (2012). *Einsatz von Schulbegleitern an allgemeinen Schulen (Regelschulen) bei der Beschulung von Schülern/innen mit Behinderung. Überarbeitete Gemeinsame Empfehlungen des Verbandes der bayerischen Bezirke und des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus*. Verfügbar unter <https://www.km.bayern.de/suche.html?u=1&t=9999&m=1&s=Einsatz+von+Schulbegleitern+an+allgemeinen+Schulen>
- Voß, S. & Gebhardt, M. (2017). Monitoring der sozial-emotionalen Situation von Grundschülerinnen und Grundschülern - Ist der SDQ ein geeignetes Verfahren? *Empirische Sonderpädagogik*, (1).
- Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324–342.
- Weidenhiller, P., Gebhardt, M. & Gegenfurtner, A. (2018). Der Schulbegleiter muss vom Typ her offen sein. Eine Interviewstudie zur Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitern im Gymnasium. *Spuren - Sonderpädagogik in Bayern*, 61(1), 34–40.
- Weigl, E. & Dirnaichner, U. (2015). Schulbegleiter. Unterstützung der Schulen bei der Beschulung von Schülern mit Behinderung. *Schulverwaltung Bayern*, 38(1), 19–22.
- Werther, S. (2013). *Geteilte Führung. Ein Paradigmenwechsel in der Führungsforschung*. Zugl.: München, Univ., Diss., 2013. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T. & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57–69.
- Wild, E. & Wild, K.-P. (1997). Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(1), 55–77.
- Wingerter, E. (Der Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Hrsg.). (2012). *Wegweiser für die Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Allgemeine Informationen zum Gemeinsamen Unterricht in Deutschland*. Verfügbar unter <https://docplayer.org/10364040-Wegweiser-fuer-eltern-zum-gemeinsamen-unterricht.html>
- Wocken, H. (1987). Integrationsklassen in Hamburg. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg* (S. 65–90). Solms-Oberbiel: Jarick.
- Wocken, H. (1993). Kommentar. In A. Hinz (Hrsg.), *Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation* (S. 6).
- Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg.
- Wohlgemuth, K. (2009, 13. März). *Schulbegleitung in Thüringen. Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Diplomarbeit. Friedrich-Schiller-Universität, Jena.

Zauner, M. & Zwosta, M. (2014). *Effektestudie zu Schulbegleitungen*. Verfügbar unter <http://www.kjf-regensburg.de/documents/10502/1053779/Effektestudie10.11.14.pdf/38f5880c-ea96-4aff-895f-b298bf59d6c9>

Zumwald, B. (2015). Professionalisierung von Lehrpersonen und Fachpersonen Sonderpädagogik für den Einsatz von Assistenzpersonal in inklusiven Schulmodellen. In L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe, V. Moser & H. Redlich (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (Perspektiven sonderpädagogischer Forschung, S. 44–54).

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Prozessmodell schulischer Inklusion aus Markowetz, R. (2016b). Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In E. Fischer, R. Markowetz (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, W. Kohlhammer 2016; © W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart	5
Abb. 2: Übersicht der Formen gemeinsamen Lernens und Kooperation nach dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (ISB, o.J.)	16
Abb. 3: Anzahl der begonnenen Eingliederungshilfefälle für seelisch behinderte junge Menschen nach § 35 a SGB VIII. Eigene Darstellung nach den Daten des statistischen Bundesamtes (2015, 2018a & 2018b)	18
Abb. 4: Zuständigkeit und Beziehung der Schulbegleitung in der 1:1 Beziehung zum Kind, zu Regelschullehrkräften, Sonderpädagogen und Mitschülern in der Klasse, zu Schulmerkmalen sowie zu externen Akteuren, z. B. Eltern, Arbeitgebern und Sozialleistungsträgern nach Arndt et al., 2017, S. 227. © Barbara Budrich Verlag Leverkusen	25
Abb. 5 Absolute Anzahl der Teilnehmenden (TN) pro Landkreis bzw. kreisfreier Stadt in Oberbayern (n = 59). Eigene Darstellung mit Hilfe von mapchart.net.	99
Abb. 6: Absolute Anzahl der Teilnehmenden (TN) je bayerischem Bezirk (N = 108). Eigene Darstellung mit Hilfe von mapchart.net.	102
Abb. 7: Mittelwerte sozialer Integration in Abhängigkeit von der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘ mit den Ausprägungen ‚mit Schulbegleitung‘ und ‚ohne Schulbegleitung‘	110
Abb. 8: Verteilung der Mittelwerte der Variablen ‚Klassenklima‘, ‚Einstellung zu Inklusion‘ sowie ‚Sozialverhalten‘, über beide Ausprägungen der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘. Anmerkung: N = 7-43	124
Abb. 9: Screeplot zur visuellen Identifikation der Faktorenanzahl für die Faktorenanalyse.	191
Abb. 10: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm der Gruppenzugehörigkeit mit sozialer Integration.....	211
Abb. 11: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm Sozialverhalten und soziale Integration.....	211
Abb. 12: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm Klassenklima und soziale Integration.....	212
Abb. 13: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs: Streudiagramm Einstellung zu Inklusion und soziale Integration	212
Abb. 14 Voraussetzung 5: Homoskedastizität der AV	213

Abb. 15: Voraussetzung 8: Histogramm zur Normalverteilung der Residuen	214
Abb. 16: Voraussetzung 8: P-Plot zur Normalverteilung der Residuen	214
Abb. 17: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs: Streudiagramm der Empathiefähigkeit und soziale Integration	216
Abb. 18: Voraussetzung 4: Streudiagramm Schulbesuchsjahr und soziale Integration.....	216
Abb. 19: Voraussetzung 5: Homoskedastizität der AV	216
Abb. 20: Voraussetzung 8: Histogramm zur Normalverteilung der Residuen	217
Abb. 21: Voraussetzung 8: P-Plot zur Normalverteilung von Residuen.....	217

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1: Analysierte Studien zu Effekten von Schulbegleitung auf die soziale Komponente von schulischer Integration/Inklusion. Alphabetisch geordnete Darstellung mit Beschreibung des Erkenntnisbereichs, der Methodik, der Herkunftsregion, der Stichprobengröße sowie des Förderschwerpunktes.....	29
Tab. 2: Aus dem Berufsbild (Kap. 2.2.2) sowie dem Literaturreview (Kap. 2.2.3) abgeleitete Merkmale einer Schulbegleitung (SB), die die soziale Integration des Kindes beeinflussen können	39
Tab. 3: Externe Einflussvariablen auf die soziale Integration des Kindes auf Mikro-, Exo- und Mesosystemebene.....	50
Tab. 4: Forschungsdesign der Studie 1	81
Tab. 5: Forschungsdesign der Studie 2	82
Tab. 6: Variablenliste der Studie 1 mit Darstellung der Operationalisierung der Variablen und Skalierung der Items.....	84
Tab. 7: Eingesetzte Skalen und Einzelindikatoren zur Erhebung der externen Variablen in Studie 1, sortiert nach dem ökosystemischen Modell (Bronfenbrenner et al., 1981) ..	87
Tab. 8: Erhebungsinstrumente in Studie 1	90
Tab. 9: Variablenliste der Studie 2 mit Darstellung der Operationalisierung der Variablen und Skalierung der Items.....	92
Tab. 10: Erhobene unabhängige Variablen, geordnet nach drei Dimensionen. Quellenangaben beziehen sich auf das zugrundeliegende Instrument der verwendeten Skalen. Variablen ohne Quellenangaben werden mit Einzelindikatoren (EI) erfasst.	93
Tab. 11: Erhebungsinstrumente in Studie 2	96
Tab. 12: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe in Studie 1	100
Tab. 13: Soziodemographische Merkmale der Stichprobe in Studie 2	103
Tab. 14: Informationsschreiben in Studie 1 mit Erläuterung des Inhalts.....	104
Tab. 15: Informationsschreiben in Studie 2 mit Erläuterung des Inhalts.....	105
Tab. 16: Richtwerte zur Interpretation der Effektstärkemaße.....	107
Tab. 17: Deskriptive Statistik der Variable ‚soziale Integration‘ in Studie 1	109
Tab. 18: Deskriptive Statistik der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘	110
Tab. 19: Mittelwerte der Variable ‚soziale Integration‘ in Abhängigkeit von ‚Gruppenzugehörigkeit‘	110
Tab. 20: Deskriptive Statistik der abhängigen Variable ‚soziale Integration‘ in Studie 2.....	111

Tab. 21: Deskriptive Statistiken der metrischen personalen, systemischen und interaktionellen Variablen der Schulbegleitung in Studie 2	112
Tab. 22: Deskriptive Statistiken der analysierten, kategorialen Variablen der Schulbegleitung in Studie 2.....	112
Tab. 23: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der personalen Variablen der SB des Hypothesensets (2) mit sozialer Integration	113
Tab. 24: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der systemischen Variablen der SB des Hypothesensets (3) mit sozialer Integration	114
Tab. 25: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der interaktionellen Variablen der SB zur Testung des Hypothesensets (4) mit sozialer Integration.....	114
Tab. 26: Deskriptive Statistik sozialer Integration, Empathiefähigkeit und Schulbesuchsjahr	115
Tab. 27: Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung nach Pearson zwischen Empathiefähigkeit, Schulbesuchsjahr und sozialer Integration	115
Tab. 28: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage sozialer Integration aus dem personalen Merkmal einer SB sowie dem Schulbesuchsjahr des Kindes.....	116
Tab. 29: Deskriptive Statistiken der unabhängigen, metrischen Variablen in Studie 1	117
Tab. 30: Deskriptive Statistiken der unabhängigen, kategorialen Variablen in Studie 1.....	118
Tab. 31: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mikrosystems und sozialer Integration.....	119
Tab. 32: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Exosystems mit sozialer Integration.....	120
Tab. 33: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mesosystems Klasse mit sozialer Integration	120
Tab. 34: Ergebnis der Interkorrelationsrechnung nach Spearman zw. ‚Klassenklima‘ und ‚soziale Kompetenz der Klasse‘	121
Tab. 35: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variablen des Mesosystems Lehrkraft mit sozialer Integration	121
Tab. 36: Ergebnisse der Korrelationsrechnung der Variable des Mesosystems Schule mit sozialer Integration	122
Tab. 37: Deskriptive Statistiken sozialer Integration sowie ausgewählter metrischer Variablen aus Studie 1 zur Prüfung des Hypothesensets (11)	123
Tab. 38: Deskriptive Statistik der Variable ‚Gruppenzugehörigkeit‘	123
Tab. 39: Deskriptive Statistiken ausgewählter externer Variablen, gruppiert nach Gruppenzugehörigkeit	124

Tab. 40: Ergebnisse der Interkorrelationsrechnung zwischen den Variablen ‚soziale Integration‘, ‚Klassenklima‘, ‚Sozialverhalten‘, ‚Einstellung zu Inklusion‘ und ‚Gruppenzugehörigkeit‘	125
Tab. 41: Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage sozialer Integration aus den Variablen der Mikro- und Mesosysteme des Kindes sowie ‚Gruppenzugehörigkeit‘	126
Tab. 42: Erklärte Gesamtvarianz nach der Komponentenrotation durch die drei identifizierten Komponenten.	191
Tab. 43: Rotierte Komponentenmatrix mit 15 Items	192
Tab. 44: Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung zur Regressionsanalyse in Studie 1	210
Tab. 45: Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung zur Regressionsanalyse in Studie 2	215

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom
ASS	Autismus-Spektrum-Störungen
BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen
EI	Einzelindikator
Jgst	Jahrgangsstufe
LfS	Lehrkraft für Sonderpädagogik
LSB	Lehrer-Schüler-Beziehung
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
SB	Schulbegleitung
SBG	Gruppe mit Schulbegleitung
SGB	Sozialgesetzbuch
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
VG	Gruppe ohne Schulbegleitung (Vergleichsgruppe)

ANHANG

Anlage 1: Studie 1: Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung: Fragebogen für die Lehrkraft

Anlage 2: Studie 1: Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung: Fragebogen für die Lehrkraft

Anlage 3: Studie 2: Faktorenanalyse der Variable ‚Gruppenbezug‘

Anlage 4: Studie 2: Fragebogen für Schulbegleitungen

Anlage 5: Studie 1: Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung: Informationsschreiben an Lehrkräfte

Anlage 6: Studie 1: Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung: Informationsschreiben an Lehrkräfte

Anlage 7: Studie 2: Informationsschreiben an Schulbegleitungen

Anlage 8: Studie 1: Voraussetzungsprüfung für die Regressionsrechnung

Anlage 9: Studie 2: Voraussetzungsprüfung für die Regressionsrechnung

Anlage 1

Studie 1: Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung: Fragebogen für die Lehrkraft

Herzlich willkommen zum Lehrerfragebogen im Forschungsprojekt "Schulbegleiter an Regelschulen".

Gender-Hinweis: Zur besseren Lesbarkeit wird von begleiteten Schülern und Schulbegleitern gesprochen, es sind aber ebenfalls Schülerinnen und Schulbegleiterinnen gemeint.

In diesem Fragebogen werden Fragen zu Ihnen als Lehrkraft, zu Ihrer Schulbegleitung und zu schulischen Rahmenbedingungen gestellt.

Zudem beziehen sich einige Fragen auf einen Schüler mit seelischer Beeinträchtigung (z.B. ADHS, Autismus, sozial-emotionaler Förderbedarf), der derzeit in Ihrer Klasse von einem (oder mehreren) Schulbegleiter/n des Jugendamtes begleitet wird.

Wenn Sie mehrere seelisch beeinträchtigte Schüler mit Schulbegleitern in Ihrer Klasse haben, entscheiden Sie sich bitte im Rahmen dieses Fragebogens für ein Schüler-Schulbegleiter-Tandem. Für das/die andere/n können Sie gerne einen weiteren Fragebogen ausfüllen. Bitte beantragen Sie zu diesem Zweck einen weiteren Code bei mir.

Die Bearbeitungszeit beträgt 20 Minuten. Bitte beantworten Sie die Fragen so gewissenhaft wie möglich.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und herzliche Grüße,

Anna Jerosenko M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: anna.jerosenko@edu.lmu.de
Tel: 089 2180 5113

Wie lautet der Ihnen zugewiesene Code?

Siehe E-Mail. Z.B. A1

||

Persönlicher Code

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter?

||

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters?

||

Wie lautet der Tag ihres Geburtsdatums? (z.B. Geburtstag am 07. Januar: 7; am 12. Mai: 12; am 31. Oktober: 31)

||

Ich wurde in einem erläuternden Schreiben über die Studie informiert.

☐ ja

☐ nein

Fragen zum Schüler mit seelischer Beeinträchtigung (z.B. Autismus, ADHS) mit Schulbegleiter

Im welchem Schulbesuchsjahr befindet sich der begleitete Schüler?

|

In welcher Jahrgangsstufe befindet sich der Schüler?

|

Seit wann ist der begleitete Schüler in seiner aktuellen Klasse?

- ☐ Seit diesem Schuljahr
- ☒ Seit letztem Schuljahr
- ☐ Seit vorletztem Schuljahr
- ☐ Seit dem ersten Schuljahr

Wie alt ist der Schüler?

|

Welches Geschlecht hat der Schüler?

- ☐ Weiblich
- ☒ Männlich

Es folgen Aussagen zur sozialen Integration des beeinträchtigten Schülers mit Schulbegleitung.

Vgl. in Anlehnung an Skala SI, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Welche Diagnose einer Beeinträchtigung nach ICD 10 liegt beim begleiteten Schüler vor?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Asperger-Syndrom
- ☐ Frühkindlicher Autismus
- ☐ andere Störung im Autismus-Spektrum
- ☐ ADHS
- ☐ andere hyperkinetische Störung
- ☐ motorische Einschränkungen
- ☐ Konzentrationsschwierigkeiten
- ☐ emotionale Störung
- ☐ Störung des Sozialverhaltens
- ☐ Sonstiges |
- ☐ keine feststehende Diagnose
- ☐ Weiß ich nicht

Es folgen einige Aussagen zum Sozialverhalten des begleiteten Schülers

Vgl. Skala Sozialverhalten nach Petermann & Petermann (2013) © Hogrefe Verlag

Welche Sprache spricht das Kind vorwiegend in der Familie?

- ☐ Deutsch
- ☐ Sonstiges
- ☐ Weiß ich nicht

Was ist der höchste Bildungsabschluss der Eltern des begleiteten Schülers?

- ☐ Habilitation
- ☐ Promotion
- ☐ (Fach)Hochschulabschluss
- ☐ Abitur
- ☐ Mittlere Reife
- ☐ Mittelschulabschluss
- ☐ Grundschulabschluss
- ☐ kein Schulabschluss
- ☐ weiß ich nicht

Ist das Kind in seiner Freizeit regelmäßig in Gruppen eingebunden?
(z.B. Vereine, religiöse Gruppen, Clubs)

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß ich nicht

Fragen zum Schulbegleiter

Seit wann begleitet der Schulbegleiter den begleiteten Schüler?

- ☐ Seit diesem Schuljahr
- ☐ Seit letztem Schuljahr
- ☐ Seit vorletztem Schuljahr
- ☐ Seit dem ersten Schuljahr

Welches Geschlecht hat die Schulbegleitung?

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich
- ☐ Anderes

Wie alt ist die Schulbegleitung (ggf. ungefähr)?

||

In wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche erhält der Schüler aktuell die Schulbegleitung?

||

Wird der Schüler gleichzeitig von mehr als einem Schulbegleiter betreut?

- ☐ ja, von wie vielen weiteren? |
- ☐ nein
- ☐ weiß ich nicht

Bitte denken Sie an den Schulbegleiter.
Welchen Einfluss haben folgende Aspekte des Schulbegleiters auf die soziale Integration des Schülers?

	starker Einfluss	mäßiger Einfluss	geringer Einfluss	kein Einfluss	Weiß ich nicht
Pädagogische Qualifikation des Schulbegleiters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zeit, in der der Schulbegleiter auch mit anderen Kindern arbeitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Übernommene Aufgaben (z.B. begleitende oder pädagogische Aufgaben)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empathiefähigkeit des Schulbegleiters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche, an denen er den Schüler begleitet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div></div>					

Fragen zur Klasse und den Mitschülern

Wieviele Schüler sind in der Klasse?

||

Wieviele Schüler mit Förderbedarf sind insgesamt in der Klasse?

||

Es folgen einige Aussagen zum Klassenklima

Vgl. in Anlehnung an Skala KK, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Ich würde die Klasse alles in allem als sehr sozial kompetent bezeichnen.

- ☐ stimme vollkommen zu
- ☐ stimme eher zu
- ☐ teils teils
- ☐ stimme eher nicht zu
- ☐ stimme überhaupt nicht zu
- ☐ kann ich nicht beurteilen
- ☐ keine Angabe

Fragen zu Ihnen als Lehrkraft

Wie alt sind Sie?

||

Welches Geschlecht haben Sie?

- ☐ männlich
- ☐ weiblich
- ☐ anderes

Wie viele Schulstunden pro Woche unterrichten Sie den begleiteten Schüler mit Schulbegleiter?

||

Wie lange haben Sie insgesamt Erfahrung in der Zusammenarbeit mit einem Schulbegleiter gesammelt?

- ☐ Bis zu einem halben Jahr
- ☐ Bis zu einem Jahr
- ☐ Bis zu zwei Jahren
- ☐ Länger als zwei Jahre

Wie lange haben Sie insgesamt Erfahrung im Unterricht von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf (Autismus, ADHS) gesammelt?

- ☐ Bis zu einem halben Jahr
- ☐ Bis zu einem Jahr
- ☐ Bis zu zwei Jahren
- ☐ Länger als 2 Jahre

Bitte denken Sie im Allgemeinen an Schüler mit Förderbedarf.
Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme ganz und gar nicht zu	Weiß ich nicht
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anlage 1

Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fragen zu Ihrer Schule

Wieviele Stunden pro Woche wird der begleitete Schüler zusätzlich durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) und durch Sonderpädagogen betreut?

Mehrfachnennungen möglich

☐ Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD) |

☐ Sonderpädagoge(n) |

☐ Weiß ich nicht

Gibt es an Ihrer Schule Schüler mit seelischer Beeinträchtigung ohne Schulbegleitung?

☐ ja

☐ nein

☐ weiß ich nicht

Im Folgenden werden 3 alltägliche Situationen des begleiteten Schülers beschrieben, die dieser erlebt haben könnte.

1. Bitte stellen Sie sich folgende Pausensituation vor:

Begleiteter Schüler spielt aktiv mit seinen Mitschülern in der Pause (z.B. Hüpfspiele, Ballspiele).

Haben Sie diese Situation schon einmal erlebt?

- ☐ Habe ich noch nicht erlebt.
- ☐ Habe ich mindestens ein Mal erlebt.
- ☐ Kann ich nicht beurteilen.

Welche Rolle spielten die einzelnen Akteure dabei, dass diese Situation entstehen konnte?

Situation: Begleiteter Schüler spielt aktiv in der Pause mit anderen Schülern mit

	sehr große Rolle	eher große Rolle	mittlere Rolle	eher kleine Rolle	gar keine Rolle	kann ich nicht beurteilen	keine Angabe
begleiteter Schüler selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulbegleiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Bitte stellen Sie sich folgende Unterrichtssituation vor:

Der begleitete Schüler wendet sich an seine Mitschüler und nimmt erfolgreich Kontakt zu Ihnen auf (z.B. bittet um Hilfe, fragt nach, erzählt etwas).

Haben Sie diese Situation schon einmal erlebt?

- ☐ Habe ich noch nicht erlebt.
- ☐ Habe ich mindestens ein Mal erlebt.
- ☐ Kann ich nicht beurteilen.

Welche Rolle spielten die einzelnen Akteure dabei, dass diese Situation entstehen konnte?

Situation: begleiteter Schüler nimmt Kontakt mit seinen Mitschülern auf

	sehr große Rolle	eher große Rolle	mittlere Rolle	eher kleine Rolle	gar keine Rolle	kann ich nicht beurteilen	keine Angabe
begleiteter Schüler selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulbegleiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Bitte stellen Sie sich folgende Unterrichtssituation vor:

Mitschüler sprechen den begleiteten Schüler im Unterricht an und beziehen ihn ein (z.B. Einbezug in Gruppenarbeit).

Haben Sie diese Situation schon einmal erlebt?

- ☐ Habe ich noch nicht erlebt
- ☐ Habe ich mindestens ein Mal erlebt
- ☐ Kann ich nicht beurteilen

Welche Rolle spielten die einzelnen Akteure dabei, dass diese Situation entstehen konnte?

Situation: Mitschüler nehmen Kontakt zu begleitetem Schüler auf

	sehr große Rolle	große Rolle	mittlere Rolle	eher kleine Rolle	gar keine Rolle	Kann ich nicht beurteilen	keine Angabe
begleiteter Schüler selbst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schulbegleiter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben Sie Anmerkungen jeglicher Art zu diesem Fragebogen oder zum Thema Schulbegleitung?

☐ Nein

☐ Ja, und
zwar:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Zur Vollständigkeit der Daten bin ich Ihnen dankbar, wenn Sie noch die Bearbeitung des Schülerbogens veranlassen.

Anlage 2

Studie 1: Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung: Fragebogen für die Lehrkraft

Herzlich willkommen zum Lehrkraftfragebogen im Forschungsprojekt
"Schulbegleiter an Regelschulen".

Gender-Hinweis: Zur besseren Lesbarkeit wird von Schülern gesprochen, es sind aber ebenfalls Schülerinnen gemeint.

In diesem Fragebogen werden Fragen zu Ihnen als Lehrkraft, zu Ihrer Klasse und zu Ihrer Grundschule gestellt.

Zudem beziehen sich einige Fragen auf einen Schüler mit vermutetem oder diagnostiziertem Förderbedarf in sozial-emotionaler Entwicklung (z.B. Autismus, Störung des Sozialverhaltens, ADHS, Depressionen, Angststörungen), der keine Schulbegleitung erhält.

Wenn Sie mehrere Schüler in Ihrer Klasse haben, auf die die o.g. Kriterien zutreffen, entscheiden Sie sich bitte im Rahmen dieses Fragebogens für einen Schüler. Für einen oder mehrere andere können Sie gerne einen weiteren bzw. mehrere weitere Fragebogen ausfüllen. Bitte beantragen Sie zu diesem Zweck einen weiteren Code bei mir.

Die Bearbeitungszeit beträgt 20 Minuten. Bitte beantworten Sie die Fragen so gewissenhaft wie möglich.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und herzliche Grüße,

Anna Jerosenko M.A.
Ludwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: anna.jerosenko@edu.lmu.de
Tel: 089 2180 5113

Wie lautet der Ihnen zugewiesene Code?

Siehe E-Mail. Beispielsweise "A1"

||

Persönlicher Code

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter?

||

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters?

||

Wie lautet der Tag ihres Geburtsdatums? (z.B. Geburtstag am 07. Januar: 7; am 12. Mai: 12; am 31. Oktober: 31)

||

Ich wurde in einem erläuternden Schreiben über die Studie informiert.

- ☐ ja
☐ nein

Fragen zum Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf

Im welchem Schulbesuchsjahr befindet sich der Schüler?

||

In welcher Jahrgangsstufe befindet sich der Schüler?

||

Seit wann ist der Schüler in seiner aktuellen Klasse?

- ☐ Seit diesem Schuljahr
- ☐ Seit letztem Schuljahr
- ☐ Seit vorletztem Schuljahr
- ☐ Seit dem ersten Schuljahr

Welches Geschlecht hat der Schüler?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich

Wie alt ist der Schüler?

||

Es folgen Aussagen zur sozialen Integration des beeinträchtigten Schülers mit Schulbegleitung.

Vgl. in Anlehnung an Skala SI, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Welche Diagnose einer Beeinträchtigung nach ICD 10 liegt beim Schüler vor?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Asperger-Syndrom
- ☐ Frühkindlicher Autismus
- ☐ andere Störung im Autismus-Spektrum
- ☐ ADHS
- ☐ andere hyperkinetische Störung
- ☐ motorische Einschränkungen
- ☐ Konzentrationsschwierigkeiten
- ☐ emotionale Störung
- ☐ Störung des Sozialverhaltens
- ☐ Sonstiges
- ☐ keine feststehende Diagnose
- ☐ Weiß ich nicht

Es folgen einige Aussagen zum Sozialverhalten des begleiteten Schülers

Vgl. Skala Sozialverhalten nach Petermann & Petermann (2013) © Hogrefe Verlag

Welche Sprache spricht das Kind vorwiegend in seiner Familie?

- ☐ Deutsch
- ☐ Sonstiges
- ☐ Weiß ich nicht

Was ist der höchste Bildungsabschluss der Eltern des Schülers?

- ☐ Habilitation
- ☐ Promotion
- ☐ (Fach)Hochschulabschluss
- ☐ Abitur
- ☐ Mittlere Reife
- ☐ Mittelschulabschluss
- ☐ Grundschulabschluss
- ☐ kein Schulabschluss
- ☐ weiß ich nicht

Ist das Kind in seiner Freizeit regelmäßig in Gruppen eingebunden?
(z.B. Vereine, religiöse Gruppen, Clubs)

- ☐ ja
- ☒ nein
- ☐ weiß ich nicht

Fragen zur Klasse und den Mitschülern

Wieviele Schüler sind in der Klasse?

||

Wieviele Schüler mit Förderbedarf sind insgesamt in der Klasse?

||

In welchem Klassentyp befindet sich der Schüler?

- ☐ Regelschulklasse
- ☒ Kooperationsklasse
- ☐ Tandemklasse
- ☒ offene Klasse
- ☐ Partnerklasse
- ☐ Sonstiges

Es folgen einige Aussagen zum Klassenklima

Vgl. in Anlehnung an Skala KK, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Ich würde die Klasse alles in allem als sehr sozial kompetent bezeichnen.

- ☐ stimme vollkommen zu
- ☒ stimme eher zu
- ☐ teils teils
- ☐ stimme eher nicht zu
- ☐ stimme überhaupt nicht zu
- ☐ kann ich nicht beurteilen
- ☐ keine Angabe

Fragen zu Ihnen als Lehrkraft

An der Schule sind Sie...

- ☐ Grundschullehrkraft
- ☒ Lehrkraft für Sonderpädagogik
- ☐ Förderlehrkraft
- ☐ Fachlehrkraft
- ☐ Sonstiges |

Wie alt sind Sie?

||

Welches Geschlecht haben Sie?

- ☐ männlich
- ☒ weiblich
- ☐ anderes

Wie viele Schulstunden pro Woche unterrichten Sie den Schüler mit Förderbedarf?

||

Wie lange haben Sie insgesamt Erfahrung im Unterricht von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf gesammelt?

- ☐ Bis zu einem halben Jahr
- ☒ Bis zu einem Jahr
- ☐ Bis zu zwei Jahren
- ☐ Länger als 2 Jahre

Wie lange haben Sie insgesamt Erfahrung in der Arbeit in multiprofessionellen Teams gesammelt?

Multiprofessionelle Teams sind Gruppen, die aus Personen mit unterschiedlichen Professionen bestehen (zum Beispiel ein Team aus einer Lehrkraft, Sozialarbeiter und Sonderpädagoge)

- ☐ Keine Erfahrung
- ☐ Bis zu einem halben Jahr
- ☐ Bis zu einem Jahr
- ☐ Bis zu zwei Jahren
- ☐ Länger als zwei Jahre

Bitte denken Sie im Allgemeinen an Schüler mit Förderbedarf.
Stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

	stimme voll und ganz zu	stimme zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	stimme ganz und gar nicht zu	Weiß ich nicht
Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer inklusiven Klasse können sowohl die Kinder mit Beeinträchtigungen als auch die Kinder ohne Beeinträchtigungen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, bekommen sie letztendlich nicht die spezielle Unterstützung, die sie brauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer inklusiven Schulklasse gleich gut unterstützt wie in einer Sonderschulklasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen können in einer inklusiven Schulklasse Bedeutsames lernen als in einer Sonderschulklasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, im kommenden Schuljahr in einer inklusiven Klasse zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Unterricht in einer inklusiven Klasse macht mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung (einschließlich Fortbildung) fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für den Unterricht in einer inklusiven Klasse fühle ich mich prinzipiell nicht kompetent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich empfinde den Unterricht in einer inklusiven Klasse für mich als zu belastend.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern schlecht behandelt werden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer inklusiven Schulklasse sind, dann finden sie dort auch Freundinnen und Freunde.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse von den anderen Kindern gut behandelt werden.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fragen zu Ihrer Schule

Durch welches Fachpersonal erhält der Schüler an Ihrer Regelgrundschule noch Unterstützung?

Mehrfachantworten möglich

☐ Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (MSD)

☐ Lehrkraft für Sonderpädagogik (LfS)

☐ Förderlehrkraft

☐ Schulpsychologe

☐ pädagogische Fachkraft (Sozialpädagoge, Erzieher)

☐ Therapeutische Fachkraft

☐ Pflegekraft

☐ Weiß ich nicht

☐ Sonstiges |

Gibt es Schüler mit sozial-emotionalem Förderbedarf an Ihrer Schule, die von Schulbegleitern begleitet werden?

☐ ja

☐ nein

☐ weiß ich nicht

Haben Sie Anmerkungen jeglicher Art zu diesem Fragebogen oder zum Thema Inklusion von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf?

☐ Nein

☐ Ja, und zwar: |

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Zur Vollständigkeit der Daten bin ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie die Bearbeitung des Schülerbogens veranlassen.

Anna Jerosenko M.A.
anna.jerosenko@edu.lmu.de
Tel. 089 2180 5113

Anlage 3

Studie 2: Faktorenanalyse der Variable ‚Gruppenbezug‘

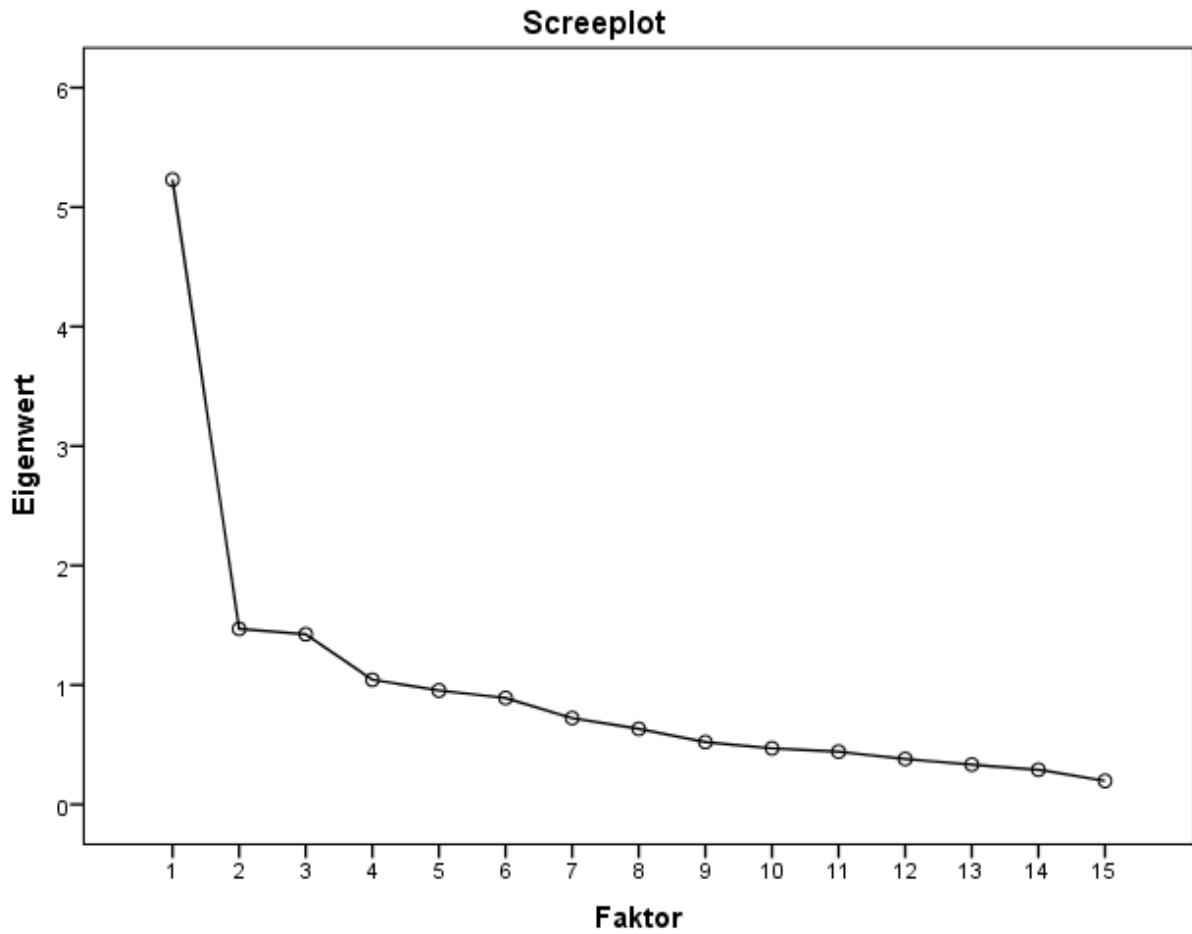


Abb. 9: Screeplot zur visuellen Identifikation der Faktorenanzahl für die Faktorenanalyse.

1 Faktor liegt vor dem ‚Knick‘ des Graphen. Zudem liegen 3 Faktoren über dem Eigenwert von 1.

Tab. 42: Erklärte Gesamtvarianz nach der Komponentenrotation durch die drei identifizierten Komponenten.

Komponente 1 erklärt 31,14 Prozent der Varianz, Komponente 2 erklärt 11,83 Prozent und Komponente 3 erklärt 11,18 Prozent der Varianz.

Komponente	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	4,672	31,145	31,145
2	1,775	11,831	42,976
3	1,677	11,180	54,157

Tab. 43: Rotierte Komponentenmatrix mit 15 Items

Item	Komponente		
	1	2	3
Verweise ich auf die Lehrkraft, wenn mich ein Mitschüler etwas fragt	-.191	-.685	
Sitze oder stehe ich die meiste Zeit neben meinem Schüler	-.101	.150	-.704
Bin ich nur für meinen Schüler zuständig	-.859		
Mische ich mich in Konflikte zwischen den anderen Mitschülern nicht ein	-.485	-.192	.450
Beantworte ich Fragen der Mitschüler	.294	.680	.205
Helfe ich Mitschülern, wenn mein Schüler gerade keine Hilfe braucht	.669	.390	.135
Ist es meine Aufgabe, für die anderen Schüler der Klasse da zu sein	.703		.403
Unterstütze ich die Lehrkraft bei Aufgaben für die ganze Klasse	.738	.113	.152
Helfe ich manchmal in anderen Klassen aus	.453	-.560	.113
Habe ich die ganze Klasse im Blick	.403	.140	.537
Lasse ich Mitschüler meinem Schüler helfen		.282	.477
Leite ich manchmal Kleingruppen an, in denen Mitschüler und mein Schüler zusammenarbeiten	.604		-.259
Leite ich manchmal Kleingruppen an, in denen mein Schüler nicht dabei ist	.687		
Stehe ich der gesamten Klasse zur Verfügung	.725	.177	.201
Greife ich ein, wenn es Konflikte unter den anderen Mitschülern gibt	.591	.404	.287

Anlage 4

Studie 2: Fragebogen für Schulbegleitungen

Herzlich willkommen zum Schulbegleiterfragebogen im Forschungsprojekt "Schulbegleiter an Regelschulen"

Gender-Hinweis: Zur besseren Lesbarkeit wird von begleiteten Schülern und Schulbegleitern gesprochen, es sind aber ausdrücklich auch Schülerinnen und Schulbegleiterinnen gemeint.

In dieser Studie interessieren wir uns für Ihren Arbeitsalltag als Schulbegleitung.

Der Fragebogen enthält Fragen zu Ihrem begleiteten Schüler und zu Ihrer Arbeit als Schulbegleitung. Er enthält zudem Fragen zur sozialen Integration Ihres begleiteten Schülers sowie zum Klassenklima.

Das Ausfüllen wird ca. 15 Minuten dauern.

Bitte beantworten Sie die Fragen so gewissenhaft wie möglich. Ihre Antworten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und herzliche Grüße,

Anna Jerosenko M.A.

Ludwig-Maximilians-Universität München

Kontakt: anna.jerosenko@edu.lmu.de

Tel: 089 2180 5113

Wie lautet der Ihnen zugewiesene Teilnahme-Code?

Siehe E-Mail und Beschriftung des Informationsschreibens, z.B. OBB1

||

Persönlicher Code

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter?

|||

Wie lauten die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters?

Wie lautet der Tag ihres Geburtsdatums? (z.B. Geburtstag am 07. Januar: 7; am 12. Mai: 12; am 31. Oktober: 31)

Hiermit willige ich ein, dass die Angaben, die ich in diesem Fragebogen mache, für den Zeitraum der Datenauswertung auf dem Server des Questback Serverpark Bremen gespeichert werden. Es handelt sich um einen geschützten Server, der von diesem Onlinefragebogen-Programm verwendet wird.

- ☐ ja
- ☐ nein

Fragen zu Ihrer Person

Welches Geschlecht haben Sie?

- ☐ weiblich
- ☒ männlich
- ☐ anderes

Wie alt sind Sie?

||

Haben Sie und / oder Ihre Eltern einen Migrationshintergrund?

- ☐ nein
- ☒ ja, nur ich habe Migrationshintergrund
- ☐ ja, ich und ein Elternteil haben Migrationshintergrund
- ☒ ja, ich und beide Elternteile haben Migrationshintergrund
- ☐ ja, ein Elternteil hat Migrationshintergrund
- ☐ ja, beide Elternteile haben Migrationshintergrund

Was ist Ihre Erstsprache?

Mehrfachantworten möglich

☐ Deutsch

☐ Andere, und zwar:

Fragen zum begleiteten Schüler

Wie alt ist der begleitete Schüler?

||

Welches Geschlecht hat der begleitete Schüler?

- ☐ Weiblich
☐ Männlich

In welcher Jahrgangsstufe ist der begleitete Schüler?

||

Wie lange besucht der begleitete Schüler insgesamt schon die Schule?

||

Welche Diagnose einer Beeinträchtigung nach ICD 10 liegt beim begleiteten Schüler vor?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐ Asperger-Syndrom
☐ Frühkindlicher Autismus
☐ andere Störung im Autismus-Spektrum
☐ ADHS
☐ andere hyperkinetische Störung
☐ sprachliche Einschränkungen
☐ kognitive Einschränkungen
☐ motorische Einschränkungen
☐ Konzentrationsschwierigkeiten
☐ emotionale Störung
☐ Störung des Sozialverhaltens
☐ keine feststehende Diagnose
☐ Weiß ich nicht
☐ Sonstiges

Seit wann begleiten Sie den Schüler?

- ☐ Seit diesem Schuljahr
- ☒ Seit letztem Schuljahr
- ☐ Seit vorletztem Schuljahr
- ☐ Seit dem ersten Schuljahr

Wird der Schüler gleichzeitig von anderen Schulbegleitern betreut?

- ☐ ja
- ☒ nein
- ☐ weiß ich nicht

Hat die Grundschule das Schulprofil "Inklusion"?

- ☐ ja
- ☒ nein
- ☐ weiß ich nicht
- ☐ Es handelt sich nicht um eine Grundschule

Es folgen Aussagen zur sozialen Integration Ihres begleiteten Schülers in der Klasse

Vgl. in Anlehnung an Skala SI, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Es folgen einige Aussagen zum Klima in der Klasse Ihres begleiteten Schülers

Vgl. in Anlehnung an Skala KK, modifiziert nach Rauer & Schuck (2004) © Hogrefe Verlag

Fragen zu Ihrer Tätigkeit als Schulbegleitung

Mit wem arbeiten Sie überwiegend in der Klasse?

- ☐ Vorwiegend mit dem begleiteten Schüler
- ☐ Zum Teil mit dem begleiteten Schüler und zum Teil mit Mitschülern (z.B. Fragen beantworten)
- ☐ Vorwiegend in Gruppenförderung mehrerer Schüler (inkl. begleitetem Schüler)
- ☐ Kann ich nicht beurteilen

Bitte denken Sie an die letzten 4 Wochen und beurteilen Sie Ihre Rolle im Unterricht.

Im Rahmen des Unterrichts...

	Stimme zu	Stimme eher zu	Teils teils	Stimme eher nicht zu	Stimme nicht zu	Keine Angabe
Beantworte ich Fragen der Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helfe ich Mitschülern, wenn mein Schüler gerade keine Hilfe braucht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ist es meine Aufgabe, für die anderen Schüler der Klasse da zu sein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterstütze ich die Lehrkraft bei Aufgaben für die ganze Klasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Helfe ich manchmal in anderen Klassen aus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habe ich die ganze Klasse im Blick	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anlage 4

Lasse ich Mitschüler meinem Schüler helfen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leite ich manchmal Kleingruppen an, in denen Mitschüler und mein Schüler zusammenarbeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leite ich manchmal Kleingruppen an, in denen mein Schüler nicht dabei ist	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stehe ich der gesamten Klasse zur Verfügung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Greife ich ein, wenn es Konflikte unter den anderen Mitschülern gibt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haben die Bedürfnisse meines Schülers Vorrang gegenüber denjenigen der Mitschüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verweise ich auf die Lehrkraft, wenn mich ein Mitschüler etwas fragt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sitze oder stehe ich die meiste Zeit neben meinem Schüler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bin ich nur für meinen Schüler zuständig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mische ich mich in Konflikte zwischen den anderen Mitschülern nicht ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie hoch ist der Unterstützungsbedarf Ihres begleiteten Schülers im Unterricht?

Bitte denken Sie an die letzten 4 Wochen.

- ☐ Der Schüler benötigt die meiste Zeit des Unterrichts meine Unterstützung.
- ☐ Der Schüler benötigt teilweise meine Unterstützung.
- ☐ Der Schüler benötigt wenig Unterstützung meinerseits.

Die Förderung der Selbstständigkeit des begleiteten Schülers ist mir außerordentlich wichtig.

Stimmen Sie dieser Aussage zu?

- ☐ Stimme zu
- ☐ Stimme eher zu
- ☐ Stimme eher nicht zu
- ☐ Stimme nicht zu
- ☐ Weiß ich nicht

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Ihre Beziehung zu Ihrem begleiteten Schüler / Ihrer begleiteten Schülerin zutreffen.

	stimme zu	stimme eher zu	teils teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	keine Angabe
Das Kind und ich haben eine liebevolle, warme Beziehung zueinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind wird leicht wütend auf mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es fällt mir leicht, mich auf die Gefühlslage des Kindes einzustimmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Irgendwie geraten wir dauernd aneinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind geht auf mich zu / nimmt Kontakt mit mir auf (z.B. zeigt mir etwas, erzählt mir etwas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich das Kind zurecht gewiesen habe, bleibt das Kind längere Zeit wütend oder resistent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind teilt mit mir offen seine Gefühle und Erlebnisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Umgang mit dem Kind kostet mich viel Kraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind erzählt spontan von sich, was es bewegt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn das Kind schlecht gelaunt ist, weiß ich, dass es ein schwieriger Tag wird	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind reagiert positiv auf Kontaktangebote von mir (z.B. Fragen, Aufforderungen, Berührungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gefühle des Kindes mir gegenüber sind für mich schwer vorherzusehen, können sich plötzlich ändern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Beziehung ist dem Kind wichtig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind macht Dinge hinter meinem Rücken / verhält sich mir gegenüber manipulativ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dem Kind ist unwohl, wenn ich mich ihm körperlich zuwende oder ich es berühre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kind verhält sich mir gegenüber abweisend (sagt: "geh weg" oder "lass mich")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich in seine Nähe komme, wendet sich das Kind eher von mir ab als mir zu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich das Kind lobe, strahlt es regelrecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie lange sind Sie bereits als Schulbegleitung für Ihren aktuellen Schüler tätig?

Bitte geben Sie die Anzahl der Monate an.

In wie vielen Unterrichtsstunden pro Woche erhält der Schüler aktuell die Schulbegleitung?

Erhält der Schüler in diesem Schuljahr während der gesamten Unterrichtszeit einen Schulbegleiter?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ weiß ich nicht

Wie häufig übernehmen Sie folgende Aufgaben in der Arbeit mit dem begleiteten Schüler?

	aussch- ließlich	häufig	zum Teil	selten	gar nicht	kann ich nicht beurtei- len
Begleitende Aufgaben (z.B. Begleitung im Schulhaus, Vorlesen von Aufgaben)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pädagogische Aufgaben (z.B. Strukturierung des Schultages, Einübung von sozialen Regeln)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktische Aufgaben (z.B. Erklärung von Lerninhalten)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstige Aufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche pädagogischen Qualifikationen, z.B. Ausbildung und Praxiserfahrung haben Sie?

Bitte geben Sie ggf. die Dauer der Tätigkeit an.

	Nein	Ja, Dauer bis zu 6 Monaten	Ja, Dauer bis zu einem Jahr	Ja, Dauer länger als ein Jahr
Schulung zur Vorbereitung auf die Schulbegleitertätigkeit (z.B. vom Träger organisiert)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausbildung im pädagogischen Bereich (pädagogische Ergänzungskraft / pädagogische Fachkraft / Heilerziehungspfleger etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laufendes oder abgeschlossenes Studium der (Sonder)Pädagogik, Psychologie, Soziale Arbeit, Lehramt o.ä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitserfahrung in pädagogischen Bereichen (vorschulischer Bereich, Schule, Jugendhilfe...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitserfahrung mit seelisch beeinträchtigten Kindern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fort- / Weiterbildung zu einschlägigen Themen (z.B. Förderung bei Autismus, Kooperation in der Schule)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Falls zutreffend: Welche sonstigen Qualifikationen haben Sie?

||

Auf welcher Qualifikationsstufe sind Sie beim Träger der Kinder- und Jugendhilfe angestellt?

- ☐ Fachkraft (ErzieherIn, Krankenschwester/pfleger, HeilerziehungspflegerIn, SozialpädagogIn, ErgotherapeutIn)
- ☐ Qualifizierte Hilfskraft (pädagogische Ergänzungskraft/KinderpflegerIn, SozialassistentIn)
- ☐ Unqualifizierte Hilfskraft (FSJ, BSJ, Bundesfreiwilligendienst, Praktikum, ohne entsprechende Ausbildung)
- ☐ Weiß ich nicht

Bitte denken Sie an das Verhalten Ihrer Lehrkraft, in deren Klasse Sie meistens eine Schülerin / einen Schüler begleiten.

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern folgenden Aussagen zustimmen.

	stimme zu	stimme eher zu	teils teils	stimme eher nicht zu	stimme nicht zu	keine Angabe
Wenn ich zusätzliche Arbeit übernehme, finde ich die Anerkennung der Lehrkraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir unterstützen uns gegenseitig, unsere Aufgaben besser zu meistern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir sprechen öfter über die Qualität unserer Zusammenarbeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft hält sich an gemeinsam getroffene Absprachen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit meiner Arbeit so beschäftigt, dass ich kaum zur Zusammenarbeit mit der Lehrkraft komme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit meiner Lehrkraft kann ich ein persönliches Problem besprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft nimmt mich mit meinen Vorschlägen ernst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bekomme genügend Rückmeldung von meiner Lehrkraft, sodass ich genau weiß, wie es um meine Leistung steht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft mischt sich in Details meiner Aufgaben ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft bindet mich nach Möglichkeit in ihre Entscheidungen ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft delegiert Aufgaben in angemessener Weise an mich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft setzt sich gerne mit neuen Ideen auseinander	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft sorgt für eine reibungslose Zusammenarbeit zwischen mir und anderen Schulangehörigen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft nimmt Kritik von mir an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft steht auch in schwierigen Situationen zu mir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrkraft unterstützt meine Fortbildungsbereitschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sie werden nun eine Reihe von Aussagen lesen, die jeweils bestimmte menschliche Eigenschaften oder Reaktionen beschreiben, die alle etwas mit Gefühlen zu tun haben.

Bitte kreuzen Sie an, wie häufig diese Aussagen auf Sie zutreffen.

	Immer	Oft	Manch- mal	Selten	Nie	keine Angabe
Ich empfinde warmherzige Gefühle für Leute, denen es weniger gut geht als mir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gefühle einer Person in einem Roman kann ich mir sehr gut vorstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In Notfallsituationen fühle ich mich ängstlich und unbehaglich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche, bei einem Streit zuerst beide Seiten zu verstehen, bevor ich eine Entscheidung treffe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich sehe, wie jemand ausgenutzt wird, glaube ich, ihn schützen zu müssen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich hilflos, wenn ich inmitten einer sehr emotionsgeladenen Situation bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nachdem ich einen Film gesehen habe, fühle ich mich so, als ob ich eine der Personen aus diesem Film sei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In einer gespannten emotionalen Situation zu sein, macht mir Angst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich berühren Dinge sehr, auch wenn ich sie nur beobachte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, jedes Problem hat zwei Seiten und versuche deshalb beide zu berücksichtigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mich selbst als eine ziemlich weichherzige Person bezeichnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich einen guten Film sehe, kann ich mich sehr leicht in die Hauptperson hineinversetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In heiklen Situationen neige ich dazu, die Kontrolle über mich zu verlieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn mir das Verhalten eines anderen komisch vorkommt, versuche ich mich für eine Weile in seine Lage zu versetzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich eine interessante Geschichte oder ein gutes Buch lese, versuche ich mir vorzustellen, wie ich mich fühlen würde, wenn mir die Ereignisse passieren würden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevor ich jemanden kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie die Sache aus seiner Sicht aussieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Haben Sie Anmerkungen zu diesem Fragebogen bzw. zum Thema
Schulbegleitung allgemein?

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Anna Jerosenko M.A.
anna.jerosenko@edu.lmu.de

Anlage 5

Studie 1: Gruppe mit Erhalt einer Schulbegleitung: Informationsschreiben an Lehrkräfte



Anna Jerosenko M.A.

Leopoldstr. 13

Raum 3514

80802 München

anna.jerosenko@edu.lmu.de

Telefon: 089 21805113

Informationsblatt

Forschungsprojekt „Schulbegleiter an Regelschulen“

Sehr geehrte Frau Musterfrau, sehr geehrte Lehrkräfte,

„Gibt es einen Unterschied in der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit seelischer Beeinträchtigung (z.B. Autismus, sozial-emotionaler Förderbedarf) mit und ohne Schulbegleitung?“ Mit dieser Frage beschäftigt sich das geplante Forschungsvorhaben an der LMU München. Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihre Schule im Einvernehmen mit dem Elternbeirat an dieser einmaligen Erhebung mitwirkt.

Der Online-Fragebogen richtet sich an eine **Lehrkraft**, die eine **Schulbegleitung vom Jugendamt** in der Klasse hat, die wiederum Schüler/Schülerinnen mit seelischer Beeinträchtigung begleitet. Im Fragebogen werden verschiedene Themenbereiche rund um die Schulbegleitung sowie den begleiteten Schüler/die begleitete Schülerin beleuchtet. Zudem werden Fragen zur Person der Lehrkraft selbst, zur Klasse und zur Grundschule gestellt. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert 20 Minuten und sollte außerhalb der Unterrichtszeit geschehen.

Link zum Lehrerbogen: <https://ww2.unipark.de/uc/lmu-sb-lehrer/>

Bitten geben Sie folgenden Code im Fragebogen an: B16

Sämtliche Antworten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Schulbegleitungen werden gesondert befragt.

Die Genehmigung der Regierung von Oberbayern für diese Studie wurde erteilt und liegt bei. Die Teilnahme Ihrer Schule ist natürlich trotzdem freiwillig.

Falls Sie Fragen zum Forschungsvorhaben haben, wenden Sie sich jederzeit unter der oben angegebenen Adresse oder Telefonnummer an mich.

Bitte bearbeiten Sie die Fragebögen bis zum 03.03.2018.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anna Jerosenko M.A.

Anlage 6

Studie 1: Gruppe ohne Erhalt einer Schulbegleitung: Informationsschreiben an Lehrkräfte



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

LEHRSTUHL PÄDAGOGIK BEI GEISTIGER BEHINDERUNG UND PÄDAGOGIK
BEI VERHALTENSSTÖRUNGEN; LEHRSTUHLINHABER PROF. DR. REINHARD
MARKOWETZ



Anna Jerosenko M.A.
Leopoldstr. 13
Raum 3514
80802 München
anna.jerosenko@edu.lmu.de
Telefon: 089 21805113

Informationsblatt

Forschungsprojekt „Schulbegleiter an Regelschulen“

Sehr geehrte Frau Musterfrau, sehr geehrte Lehrkräfte,

„Gibt es einen Unterschied in der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit seelischer Beeinträchtigung (z.B. Autismus, sozial-emotionaler Förderbedarf) mit und ohne Schulbegleitung?“ Mit dieser Frage beschäftigt sich das geplante Forschungsvorhaben an der LMU München. Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihre Schule im Einvernehmen mit dem Elternbeirat an dieser einmaligen Erhebung mitwirkt.

Der Online-Fragebogen richtet sich an eine Lehrkraft, die einen Schüler/eine **Schülerin mit sozial-emotionalem Förderbedarf** (z.B. Autismus, ADHS, Störungen des Sozialverhaltens, Depressionen, Angststörungen) **ohne Schulbegleitung** in der Klasse unterrichtet. Darin werden Fragen zum Schüler/zur Schülerin, zur Klasse, zur Schule und zur Lehrkraft selbst gestellt. Zudem geht es um Einschätzungen der Lehrkraft im Hinblick auf Inklusion und Wirkfaktoren auf soziale Integration. Die Bearbeitung des Fragebogens dauert 20 Minuten.

Link zum Lehrerbogen: <https://ww2.unipark.de/uc/lmu-ksb-lehrer/>

Bitten geben Sie folgenden Code im Fragebogen an: XY1

Sämtliche Antworten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

Die Genehmigung der Regierung von Oberbayern für diese Studie wurde erteilt und liegt bei. Die Teilnahme Ihrer Schule ist natürlich trotzdem freiwillig.

Falls Sie Fragen zum Forschungsvorhaben haben, können Sie sich jederzeit unter der oben angegebenen Adresse oder Telefonnummer an mich wenden.

Bitte bearbeiten Sie die Fragebögen bis zum 03.03.2018.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anna Jerosenko M.A.

Anlage 7

Studie 2: Informationsschreiben an Schulbegleitungen



Anna Jerosenko M.A.
Leopoldstr. 13
Raum 3514
80802 München
anna.jerosenko@edu.lmu.de
Telefon: 089 21805113

Informationsblatt

Forschungsprojekt „Schulbegleiter an Regelschulen“

Sehr geehrte Schulbegleitungen,

„Was fördert oder hemmt die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit seelischer Beeinträchtigung in ihrer Klasse?“ Mit dieser Frage beschäftigt sich das vorliegende Forschungsvorhaben der LMU München.

[Link zum Fragebogen](#)

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie in Ihrer Rolle als Schulbegleiter/Schulbegleiterin an dieser **einmaligen Erhebung** mitwirken. Dafür bitten wir Sie, einen Fragebogen zu bearbeiten:

Schulbegleitung

Link zum Schulbegleiterbogen:

<https://ww2.unipark.de/uc/lmu-schulbgl/>

Ihr Teilnahme-Code lautet **NB1**

Im Fragebogen wird nach Ihrem Arbeitsalltag und pädagogischen Vorerfahrung gefragt und um eine Einschätzung des Klassenklimas und der sozialen Integration gebeten.
Die Bearbeitungszeit beträgt **15 Minuten**.

Teilnahme

Die Genehmigungen des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst unter dem Aktenzeichen X.7-BO7106/103/13 vom 09.02.2018 sowie Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration vom 09.11.2017 wurden erteilt.

Die Teilnahme aller ist natürlich trotzdem freiwillig. Eine Nicht-Teilnahme bringt keine Nachteile mit sich. Es ist ebenfalls möglich, Ihre Teilnahme nachträglich zu widerrufen.

Datenschutz

Sämtliche Antworten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Daten, die in den Fragebogen eingegeben werden, werden an den Server von Questback in Bremen übermittelt und dort gespeichert. Dem können Sie jederzeit und ohne Nachteile widersprechen, indem Sie sich an mich wenden. Diese Fragebogensdaten werden spätestens im Januar 2024 gelöscht.

Falls Sie Fragen zum Forschungsvorhaben haben, können Sie sich jederzeit unter der oben angegebenen Adresse oder Telefonnummer an mich wenden.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anna Jerosenko M.A.



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

LEHRSTUHL PÄDAGOGIK BEI GEISTIGER BEHINDERUNG UND PÄDAGOGIK
BEI VERHALTENSSTÖRUNGEN; LEHRSTUHLINHABER PROF. DR. REINHARD
MARKOWETZ



Anna Jerosenko M.A.
Leopoldstr. 13
Raum 3514
80802 München
anna.jerosenko@edu.lmu.de
Telefon: 08921805113

Informationsblatt

Bitte um Kenntnisnahme des Forschungsprojekts „Schulbegleiter an Regelschulen“

Sehr geehrte Schulleitungen, sehr geehrte Lehrkräfte,

„Welchen Einfluss hat der Schulbegleiter/die Schulbegleiterin auf die soziale Integration seines begleiteten Kindes?“ Mit dieser Frage beschäftigt sich ein Forschungsvorhaben der Ludwig-Maximilians-Universität München, über das ich Sie in Folgenden informieren möchte.

Inhalt der Studie

Ziel der Untersuchung ist es, herauszufinden, wie die Anwesenheit, Qualifikation, Interaktionsqualität und Empathie des Schulbegleiters/der Schulbegleiterin die soziale Integration des begleiteten Kindes beeinflusst. Die noch wenig erforschte Gruppe der Schulbegleitungen an Grundschulen soll somit näher beleuchtet werden.

Der Fragebogen

Hierzu wird die **Schulbegleitung** gebeten, einen 15-minütigen Online-Fragebogen auszufüllen. Darin wird nach Arbeitszeiten, der Rolle im Unterricht und pädagogischen Vorerfahrung gefragt sowie um eine Selbsteinschätzung im Hinblick auf Emotionen gebeten.

Ihr Beitrag

Die Kontaktaufnahme mit der Schulbegleitung erfolgt über die Träger der Kinder- und Jugendhilfe. **Sie als Lehrkraft bzw. Schulleitung brauchen daher nichts zu unternehmen.**

Teilnahme

Die Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst für die Befragung der begleiteten Schüler/Schülerinnen wurde unter dem **Aktenzeichen X.7-BO7106/103/13 vom 09.02.2018** erteilt und liegt bei. Die Teilnahme aller ist natürlich trotzdem freiwillig. Eine Nicht-Teilnahme bringt keine Nachteile mit sich. Die Teilnahme kann nachträglich widerrufen werden.

Datenschutz

Sämtliche Antworten werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Die Daten, die in den Fragebogen eingegeben werden, werden an den Server von Questback in Bremen übermittelt und dort gespeichert. Die Fragebogendaten werden spätestens im Januar 2024 gelöscht.

Sollten Sie Fragen haben, wenden Sie sich jederzeit unter der oben angegebenen Kontaktadresse an mich.

Im Voraus vielen Dank für Ihre Kenntnisnahme und Unterstützung.

Anna Jerosenko M.A.

Anlage 8

Studie 1: Voraussetzungsprüfung für die Regressionsrechnung

Tab. 44: Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung zur Regressionsanalyse in Studie 1

Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8
Voraussetzung	Metrische AV	Jedes Skalenniveau UV	Unabhängigkeit der Residuen	Linearer Zusammenhang zwischen AV und UV's	Homoskedastizität der Residuen	Multikollinearität der UV's	keine Ausreißer	Normalverteilte Residuen
soziale Integration	Metrisch		Keine Testung notwendig, da die Reihenfolge der Erhebung unerheblich ist	Streudiagramme zeigen linearen Zusammenhang an	Abb. 14		Gemäß Cook-Distanzen ist der Fall „R14“ ein Ausreißer -> wird aus Berechnung entfernt	Das Histogramm der Residuen sowie der P-P-Plot weisen auf eine Normalverteilung der Residuen hin (Abb. 15 & Abb. 16)
Gruppenzugehörigkeit		Kategorial		Abb. 10		Toleranz: .640, VIF: 1.562		
Sozialverhalten		Metrisch		Abb. 11		Toleranz: .737, VIF: 1,357		
Klassenklima		Metrisch		Abb. 12		Toleranz: .857, VIF: 1.167		
Einstellung zu Inklusion		Metrisch		Abb. 13		Toleranz: .913, VIF: 1.095		

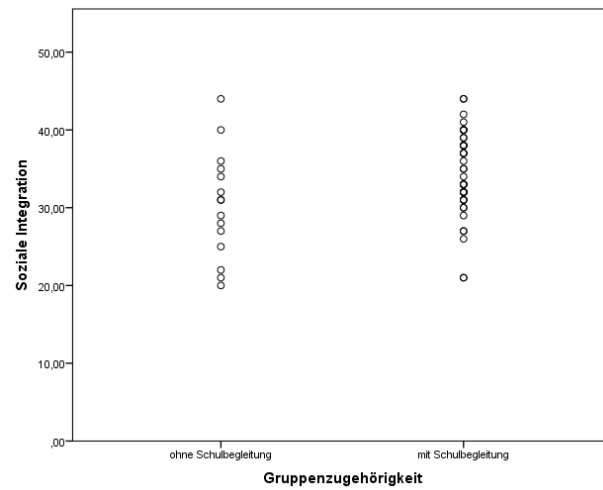


Abb. 10: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm der Gruppenzugehörigkeit mit sozialer Integration

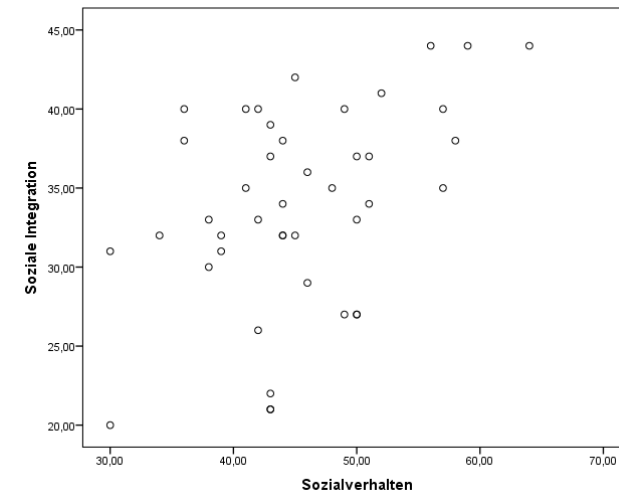


Abb. 11: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm Sozialverhalten und soziale Integration

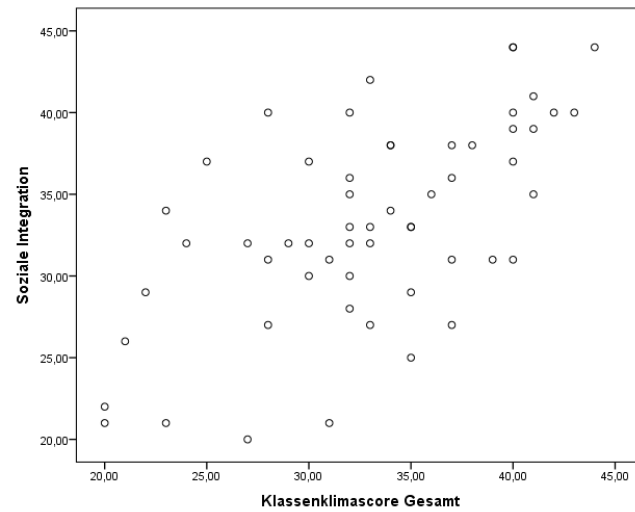


Abb. 12: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs. Streudiagramm Klassenklima und soziale Integration

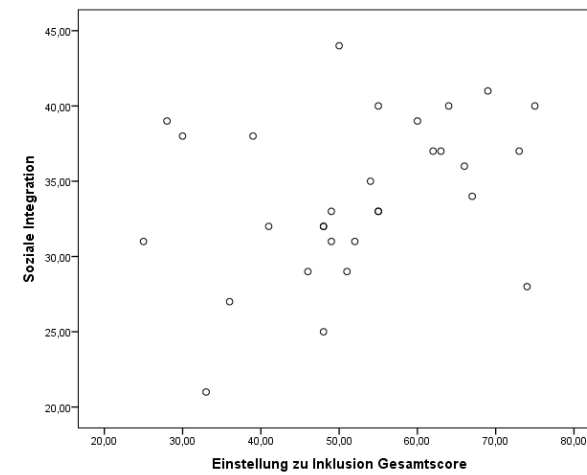


Abb. 13: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs: Streudiagramm Einstellung zu Inklusion und soziale Integration

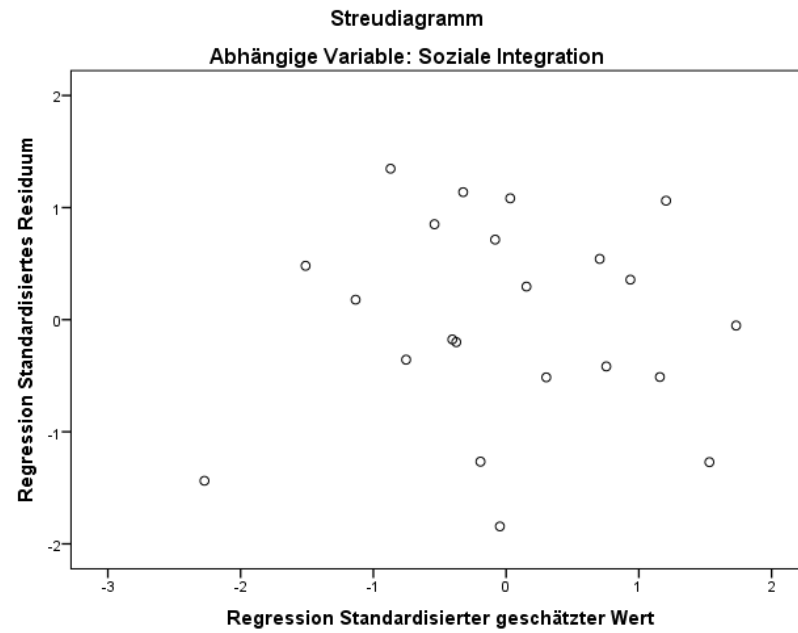


Abb. 14 Voraussetzung 5: Homoskedastizität der AV

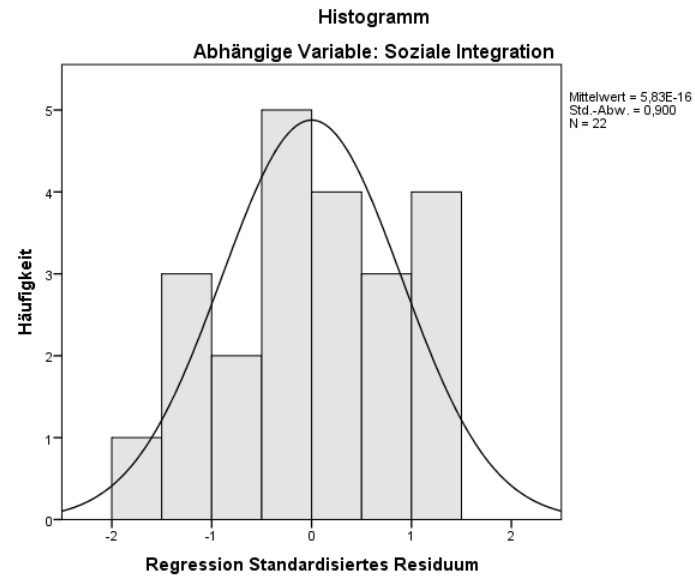


Abb. 15: Voraussetzung 8: Histogramm zur Normalverteilung der Residuen

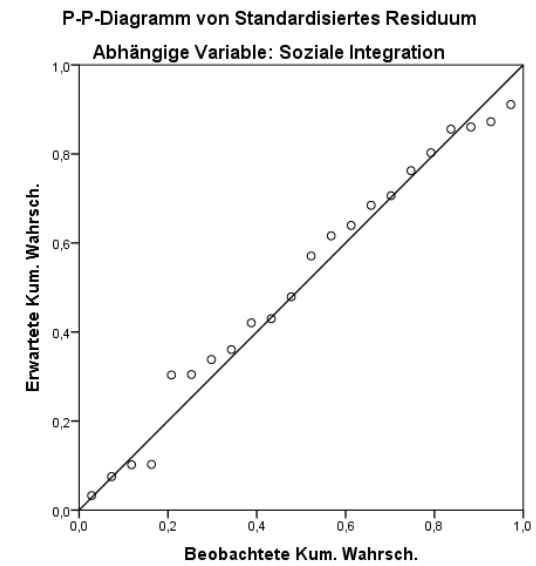


Abb. 16: Voraussetzung 8: P-Plot zur Normalverteilung der Residuen

Anlage 9

Studie 2: Voraussetzungsprüfung für die Regressionsrechnung

Tab. 45: Ergebnisse der Voraussetzungsprüfung zur Regressionsanalyse in Studie 2

Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8
Voraussetzung	Metrische AV	Jedes Skalenniveau UV	Unabhängigkeit der Residuen	Linearer Zusammenhang zwischen AV und UV's	Homoskedastizität der Residuen	Multikollinearität der UV's	Keine Ausreißer	Normalverteilte Residuen
soziale Integration	Metrisch		Keine Testung notwendig, da die Reihenfolge der Erhebung unerheblich ist	Streudiagramme zeigen linearen Zusammenhang an	Abb. 19		Fallweise Diagnose nicht angezeigt, studentisierte Residuen zwischen -3 und +3, Hebelwert <2, Cook-Distanzen < 1.00	Das Histogramm der Residuen sowie der P-P-Plot weisen auf eine Normalverteilung der Residuen hin (Abb. 20 & Abb.21)
Empathiefähigkeit		Metrisch		Abb. 17		Toleranz und VIF: 1.000		
Schulbesuchsjahr		Kategorial		Abb. 18		Toleranz und VIF: 1.000		

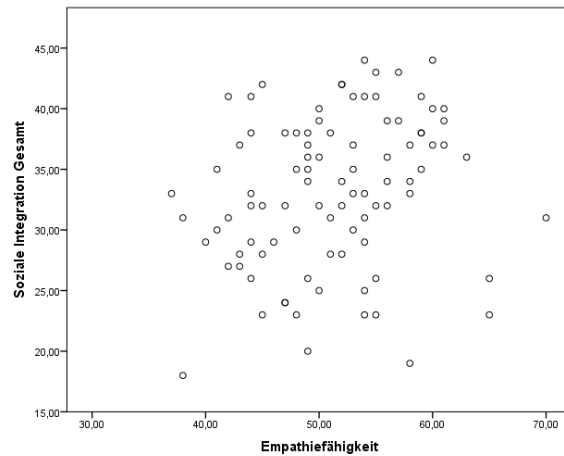


Abb. 17: Voraussetzung 4 zur Prüfung des linearen Zusammenhangs: Streudiagramm der Empathiefähigkeit und soziale Integration

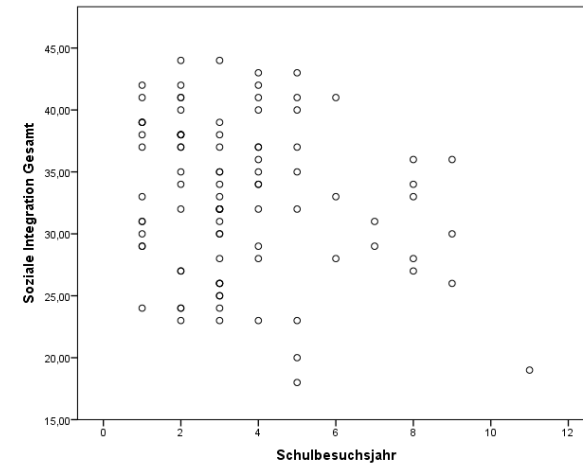


Abb. 18: Voraussetzung 4: Streudiagramm Schulbesuchsjahr und soziale Integration

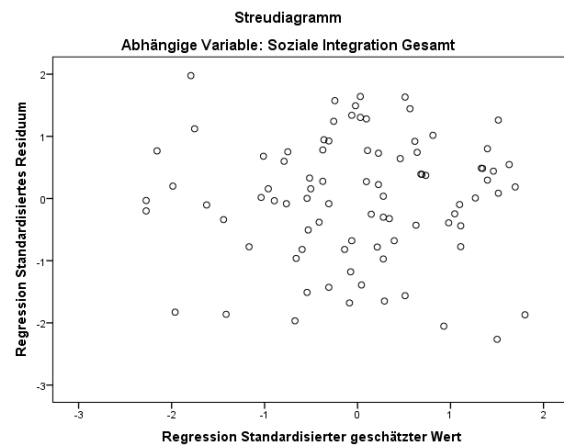


Abb. 19: Voraussetzung 5: Homoskedastizität der AV

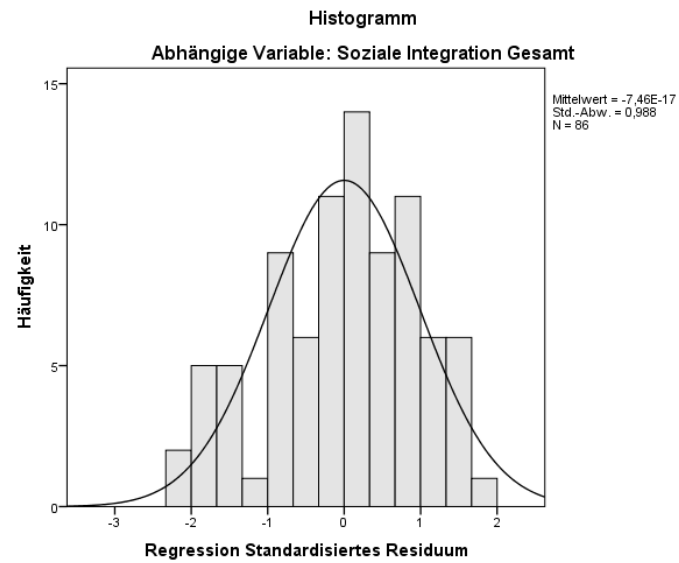


Abb. 20: Voraussetzung 8: Histogramm zur Normalverteilung der Residuen

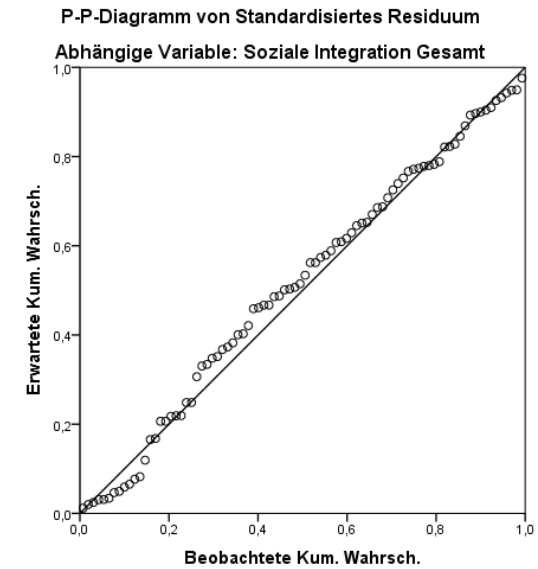


Abb. 21: Voraussetzung 8: P-Plot zur Normalverteilung von Residuen